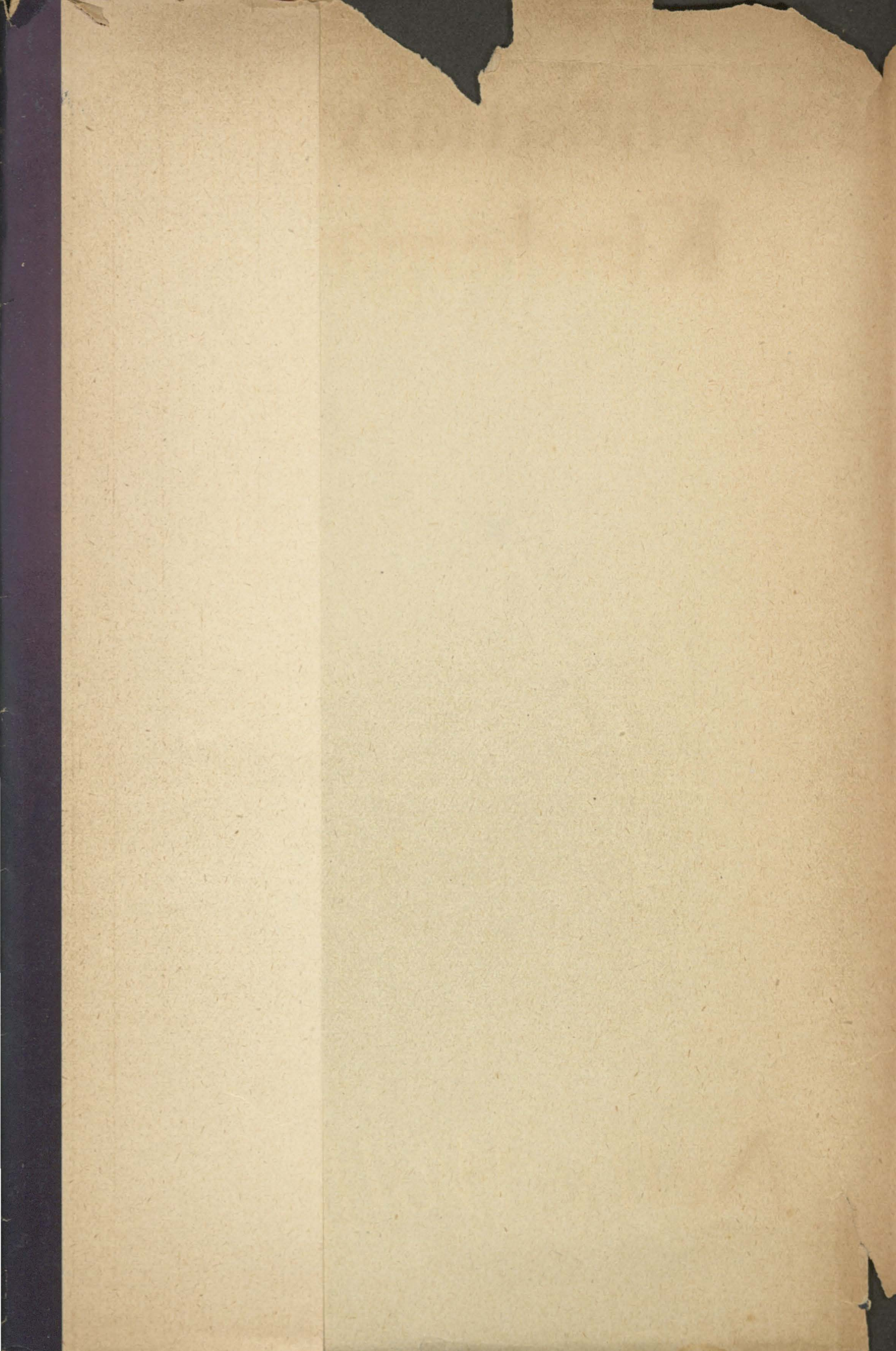
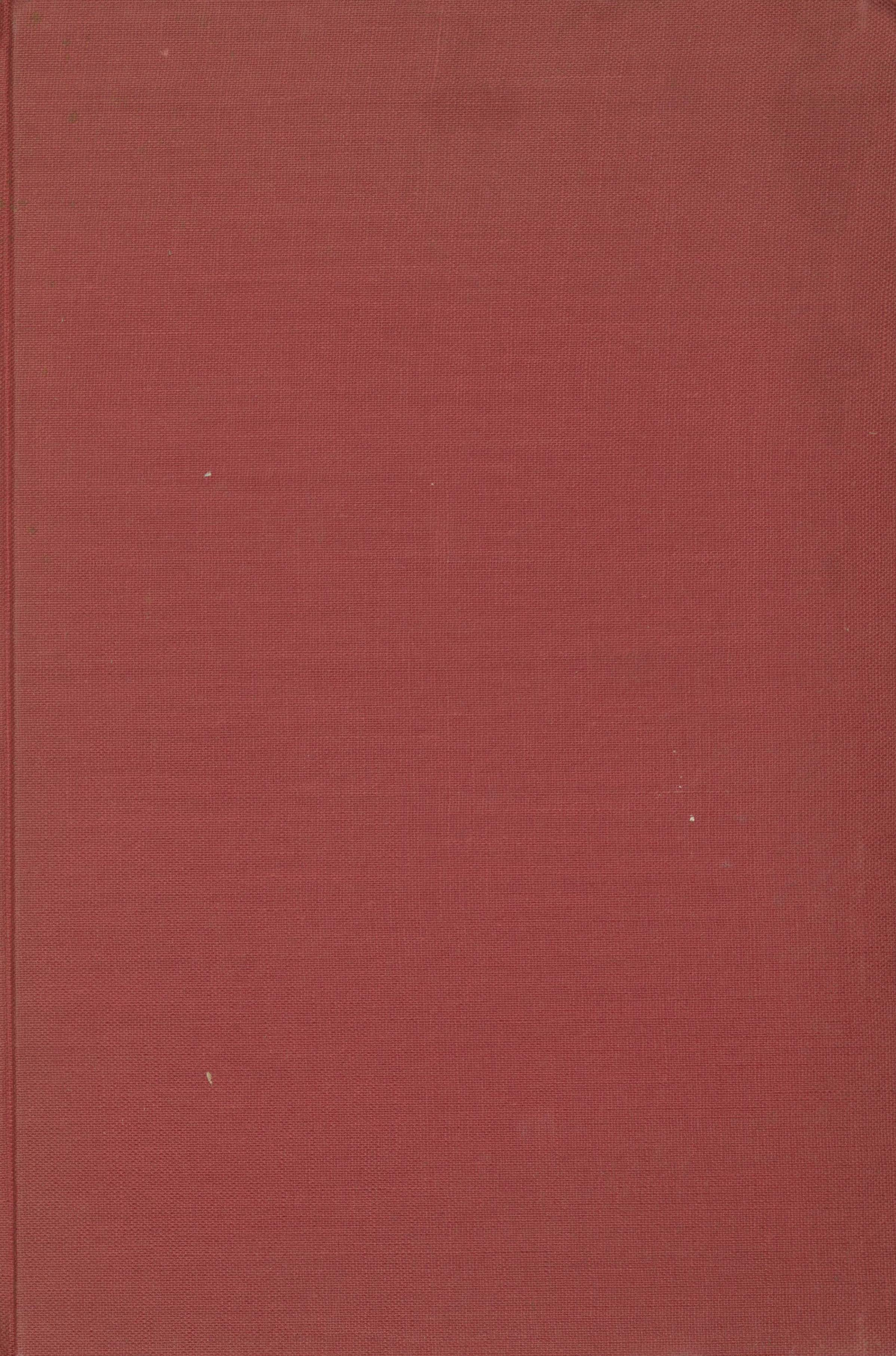
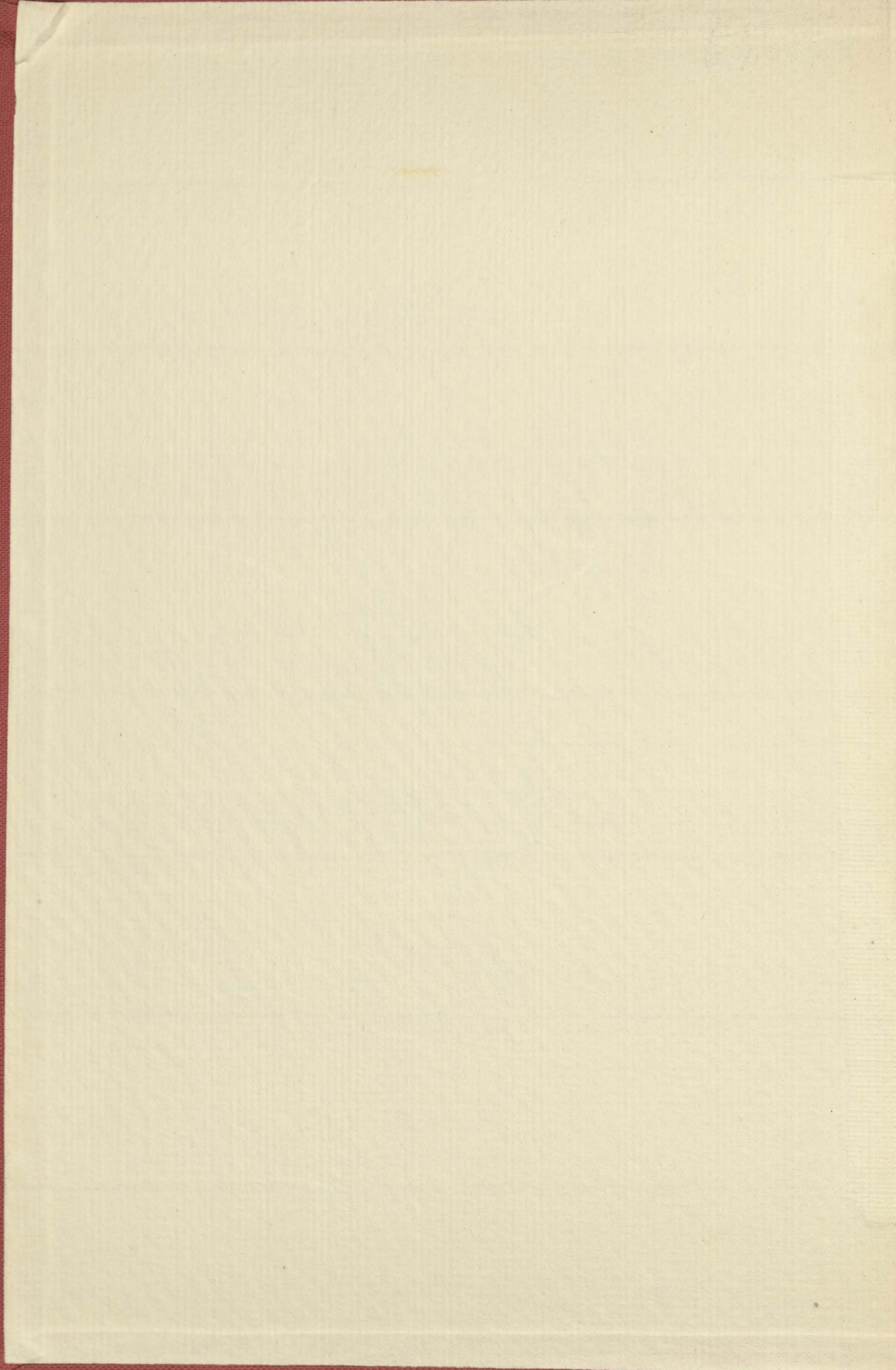
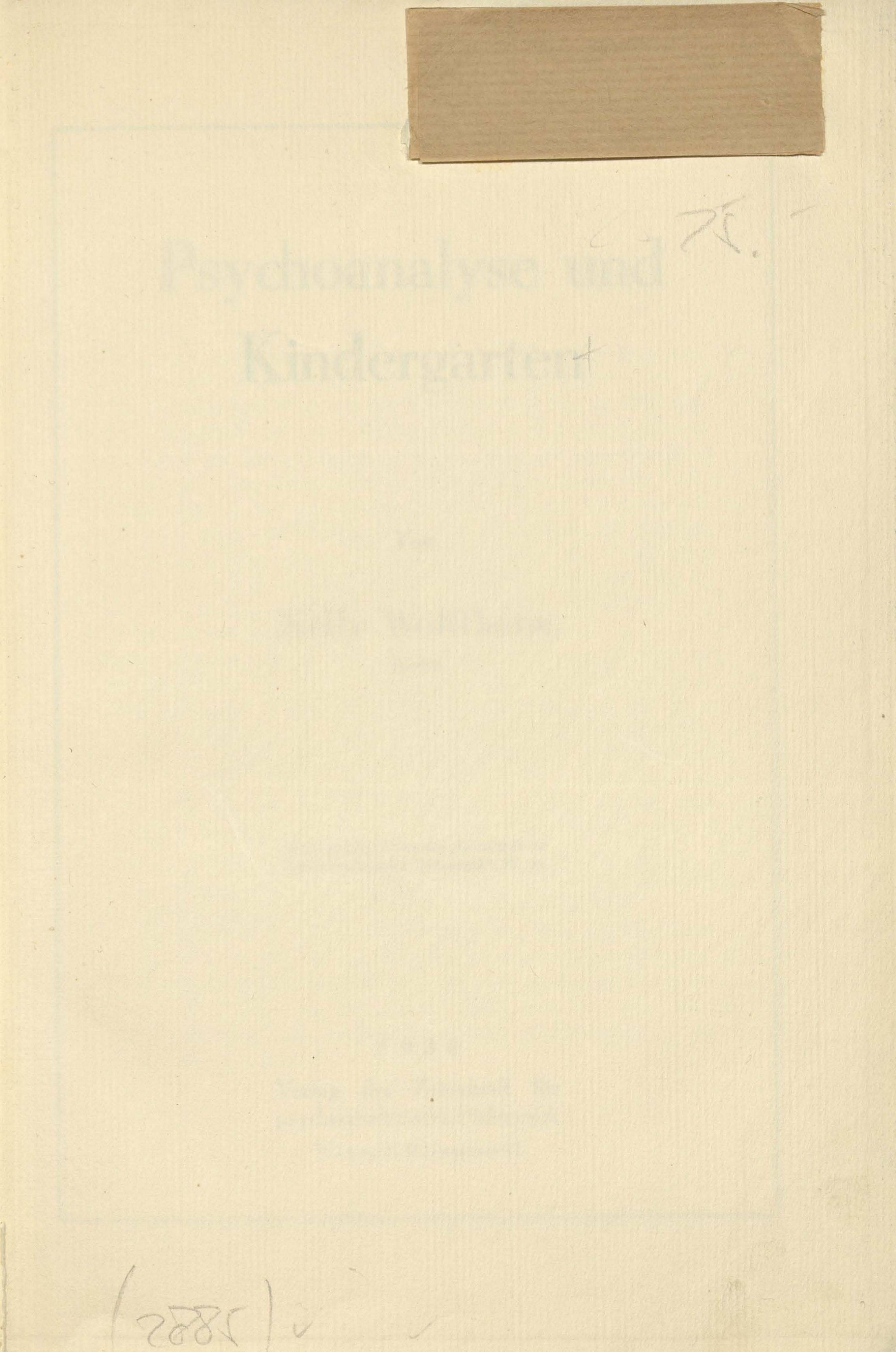
Psychoanalyse und Kindergarten

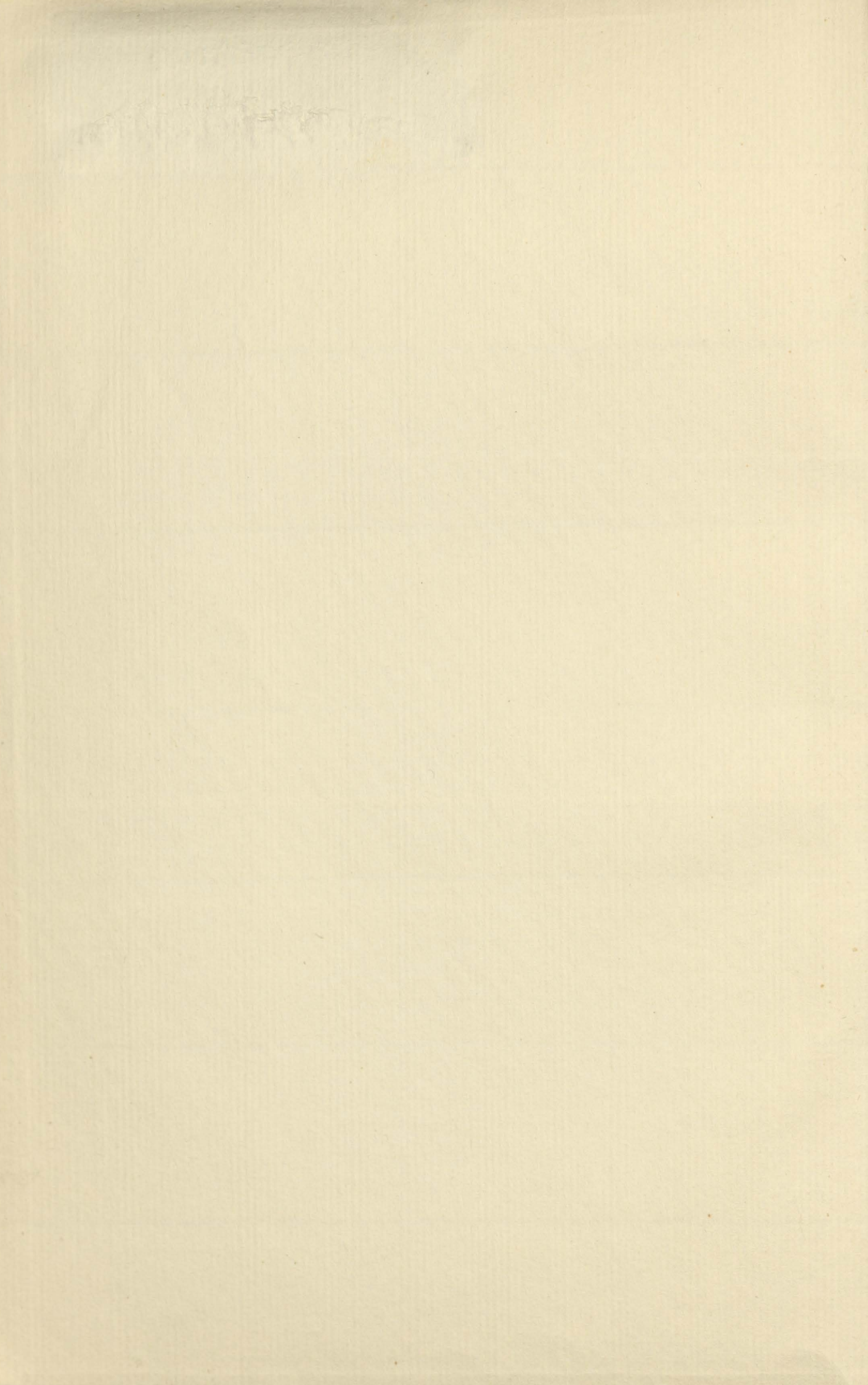
Nelly Wolffheim











Psychoanalyse und Kindergarten

Von

Nelly Wolffheim

Berlin

Separatabdruck aus der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik", IV. Jg.

1930

Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Wien, I., Börsegasse 11

Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.

Vorwort

Wenn auch seit langem auf die erziehliche Bedeutung der ersten Kindheit hingewiesen wurde, so war es doch Freud vorbehalten, uns über das Wesen und die nachhaltige Wirkung der Kindheitseindrücke Aufklärung zu verschaffen. Die Ergebnisse der psychoanalytischen Forschung führten uns zu einer veränderten Einstellung zum Kinde. Neue pädagogische Forderungen erwuchsen aus neuen Erkenntnissen. Bisher Gültiges bedarf der Überprüfung. In diesem Sinne ist die neuerdings diskutierte Frage, ob es überhaupt eine psychoanalytische Pädagogik gibt, zweifelsfrei zu bejahen. Wenn sich auch noch keine festen Richtlinien aufstellen lassen, so wurden doch Wege gewiesen. Ein System psychoanalytischer Pädagogik freilich gibt es nicht, die Gestaltung der Erziehungspraxis bleibt individueller Auffassung und Verarbeitung überlassen.

Meine Aufgabe soll es sein, den Kindergarten in das Licht einer psychoanalytischen Pädagogik zu rücken. Gerade wenn wir auf dem Boden der Freud'schen Tiefenpsychologie stehen, muß uns der Kindergarten bedeutsam erscheinen, mag er nun als soziale Einrichtung Erziehungsersatz bieten oder als pädagogisches Hilfsmittel die Kinder nur stundenweise aufnehmen. Obgleich wir der aktiven Erziehung keine so starke Auswirkung zumessen, wie es die allgemeine Pädagogik tut, müssen wir doch gerade aus unserer Erkenntnis heraus der Umwelt des Kindes größte Aufmerksamkeit schenken. Wir haben ja durch die Psychoanalyse gelernt, die Tragweite gemachter Fehler zu begreifen und sehen Erziehungsmaßnahmen unter einem anderen Gesichtswinkel an, als dies bisher geschah.

Versuchen wir uns darüber klar zu werden, was der Kindergarten dem Kinde bieten kann und in unserem Sinne bieten müßte. Wir werden dabei die Pädagogik Fröbels und Montessoris, so wie sie sich heute in der Praxis zeigt, zu überprüfen haben, um zu erforschen, ob und inwieweit sie mit den Forderungen einer psychoanalytisch orientierten Erziehung übereinstimmt.

Erklärung der benutzten psychoanalytischen Fachausdrücke

1) Verdrängung. Affekte, Vorstellungen und Wünsche, auch Erinnerungen an Erlebnisse werden in das Unbewußte verdrängt, wenn sie dem Bewußtsein der Persönlichkeit (ihrem Ichideal) unerträglich sind.

2) Fehlhandlung. Davon ausgehend, daß im Seelenleben nichts zufällig ist, betrachtet die Psychoanalyse kleine, scheinbar nebensächliche Äußerungen und Handlungen wie Versprechen, Vergessen, anscheinend zufällige Bewegungen, ein Fallenlassen, Zerbrechen usw. als ungewollte Darstellungen seelischer Zustände.

3) Ödipuskomplex. Komplex ist eine sich um einen Kern gruppierende, gefühlsmäßig zusammengehaltene Gedanken- und Affektgruppe. Der Ödipuskomplex bezeichnet die starke, sexuell gefärbte Gefühlsbindung des Kindes zu einem — meist gegengeschlechtlichen — Elternteil, wie sie in den ersten Lebensjahren zu Tage zu treten pflegt, und die eine oft an Haß grenzende Ablehnung des andern Elternteils mit sich bringen kann. Die Sage vom König Ödipus versinnbildlicht diesen Konflikt.

4) Untergang des Ödipuskomplexes. Damit wird das Abklingen dieser Gefühlssteigerungen — etwa um das fünfte Lebensjahr — bezeichnet. Der Ödipuskomplex erliegt dann der Verdrängung.

5) Sublimieren. Umlenkung von asozialen Triebäußerungen und unerfüllbaren sexuellen Triebansprüchen in eine sozial angepaßte Tätigkeit.

6) Übertragung. Gefühlsbeziehungen, die ursprünglich einem anderen galten, werden auf Ersatzpersonen „übertragen". Daß es sich nur um ein übertragenes Gefühl (der Zuneigung oder Abneigung) handelt, nicht um ein spontan-erstmaliges, wird nicht bewußt.

7) Trauma. Seelische Verletzung von anhaltender schädlicher Nachwirkung.

8) Überkompensieren. Um ein Gefühl besser in der Verdrängung halten zu können, wird das entgegengesetzte Gefühl überbetont. Beispiel: An Stelle eines ursprünglich vorhandenen Hasses zeigt sich eine überstarke Zuneigung.

9) Identifizierung. Sich im Ganzen oder in einzelnen Zügen wie ein anderer verhalten, ihn gleichsam ganz oder teilweise in sich aufnehmen.

10) Anal. Das Wort kommt von Anus = After („Anal" also: „auf After bezüglich").

11) Regression. Zurückweichen auf eine frühere Entwicklungsstufe.

12) Narzißtisch. In sich selbst verliebt.

13) Sadistisch. Lust, andere leiden zu machen.

14) Phobie. Krankhaft gesteigerte Angst vor einer Gelegenheit, in der Angst entsteht.

I

Einige Grundgedanken der psychoanalytischen Pädagogik,

die bei der Führung des Kindergartens beachtet werden müssen

Freud hat uns den Zusammenhang zwischen den ersten Erlebnissen und späteren neurotischen Erkrankungen aufgedeckt und hat die Entwicklung des Charakters von bisher unbeachteten Momenten abzuleiten gewußt. Die Einwirkung unbewußter Vorgänge auf Gedanken und Handlungen des Menschen muß auch bei dem Verhalten des Kindes in Betracht gezogen werden. Wer sich erst einmal mit der psychoanalytischen Lehre vertraut gemacht hat, und besonders, wer darüber hinaus den in Kinderanalysen zutage getretenen psychischen Befunden Beachtung schenkte, der wird schwer eine Brücke von den bisher allgemeingültigen Erziehungsgrundsätzen zu der nun gewonnenen Einstellung finden.

Als Bedeutsamstes wollen wir hervorheben, daß die psychoanalytische Erziehung mit dem Idealbilde des „braven" Kindes aufgeräumt hat. Daß das zu artige Kind nur der Bequemlichkeit des Erziehers entgegenkommt, im Grunde aber eine ungesunde und für die spätere Charakterentwicklung des Menschen wenig günstige Erscheinung ist, muß betont werden. Wohl neigt moderne Erziehung an sich dazu, die anerkennende Bewertung des Bravseins herabzumindern, den Zusammenhang und tieferen Sinn der Schädigungen, denen das auf Artigkeit dressierte Kind ausgesetzt ist, vermochte uns erst die Psychoanalyse aufzuweisen.

Betrachten wir, auf welche Weise das Bravsein des Kindes zustande kommt. Das kleine Kind wird hauptsächlich aus zwei Möglichkeiten heraus

dazu gelangen, den Anordnungen seiner Erzieher zu folgen. Entweder bringen wir das Kind durch Furcht dazu, uns zu gehorchen, ein Verfahren, das einsichtige Erzieher schon lange verwerfen. Oder aber das Kind paßt sich aus Liebe an, folgt, weil es den Erzieher erfreuen will. Es strebt dann dem Ideal zu, das die von ihm geliebten Eltern ihm vor Augen stellen. Der Wunsch, sich der Mutter oder dem Vater anzugleichen, wirkt als treibende Kraft. So bildet sich im Kinde ein Ichideal (Über-Ich), dem es zustrebt. Ist das Ichideal im Kinde sehr wirksam, so wird es bemüht sein, alles in sich zu bekämpfen, was dem angestrebten Ideal nicht entspricht. Es kommt zur Verdrängung jener Triebe und Wünsche, die dem Kinde auf Grund der ihm von seiner Umgebung gezeigten Einstellung und der wiederholt ausgesprochenen Verbote nicht „erlaubt" erscheinen. Psychoanalytische Erfahrungen haben aber gezeigt, daß zu starke Verdrängungen [1][1] die gesunde Entwicklung des Kindes unterbinden können. Seelische Fehlentwicklungen, aber auch körperliche Symptome, kommen oft daher. Hemmungen aller Art, die Frohsinn, Selbstbewußtsein und Tatendrang des Kindes unterbinden können, entstanden vielleicht nur dadurch, daß das Kind im Kampf mit den an es gestellten Anforderungen und dem eigenen Streben, sein Ichideal zu erreichen, unterlag. Schuldgefühle, die in der Seele jedes Menschen herrschen, können unter solchen Umständen zu einer überwertigen Stärke anwachsen und das Kind sich minderwertig fühlen lassen.

In Anerkennung solcher Tatsachen sollte der Erzieher davon Abstand nehmen, zu große Anforderungen an das Kind zu stellen. Wir anerkennen den Triebverzicht als Notwendigkeit und fordern vom Kinde eine Anpassung an die Realität, aber wir vermeiden es, diese Forderungen zu überspannen.

Ein wichtiges Gebiet unserer Erkenntnisse ist die Anerkennung menschlicher Schwächen auch beim Kinde. Es ist nicht so gut und fehlerfrei, wie wir aus unseren eigenen Idealvorstellungen heraus anzunehmen geneigt waren. Die Tiefenpsychologie Freuds hat uns gelehrt, daß Handlungen und Worte oft ganz andere — unbewußte — Hintergründe haben, als es den Anschein hat. Wir wissen jetzt z. B., daß Übergüte, überbetonter Hang zur Sauberkeit und ähnliche die Erzieher stets mit großer Freude erfüllende Eigenschaften vielfach den entgegengesetzten eigentlichen Charakterzug überdecken (überkompensieren). Im Unbewußten des besonders opferbereiten Kindes können stark egoistische Triebe wirksam sein, die sich infolge ihrer Verdrängung nach außen hin nicht auswirken, das Kind aber beunruhigen und eines Tages — zur Überraschung der Umgebung — manchmal mit stärkster Intensität zum Ausbruch kommen!

1) Die Nummern im Text [in eckigen Klammern] verweisen auf die Erklärungen psychoanalytischer Fachausdrücke, S. 4.

Statt alles uns Nichtwünschenswerte im Kinde mit Strenge zu unterdrücken, wird psychoanalytische Erziehung versuchen, es umzuleiten und in sozial günstigerer Weise zu verwerten. Statt also — um ein Beispiel zu geben — ein unreinliches Kind, das den Drang hat, im Schmutz zu wühlen, zu strafen, erkennen wir diese Unreinlichkeit als etwas dem Kinde in dieser Epoche (die individuell verschieden ist) Entsprechendes an; wir versuchen daraufhin, ihm Gelegenheit zu geben, seine Schmierlust nutzbringend zu betätigen und geben ihm Farben zum Malen, Sand und Wasser zum Spielen und Knetmasse, bis — ganz von selbst — aus dieser primitiven Lust ein bewußteres Gestalten wird. (Wir werden später noch näher darauf zurückzukommen haben.)

Vor allem rechnet psychoanalytische Erziehung mit dem Luststreben des Kindes und anerkennt die Größe der ihm gestellten Aufgabe, sich der Realität anzupassen. Daher unterdrücken wir des Kindes Willensstrebungen nur, wenn es durch äußere Faktoren unbedingt erforderlich wird. Nicht als Verweichlichung erscheint uns dies, sondern als der Weg zu freier Entwicklung. Unterdrückung bedeutet dem psychoanalytischen Erzieher Hemmung, die zu verdrängtem Aufbegehren, Affektaufhäufung und Haßbildung führt, alles Momente, die nachteiligen Einfluß auf das Seelenleben gewinnen.

Wir müssen — soweit wir auf psychoanalytischem Boden stehen — vor allem die im Unbewußten wurzelnden Ursachen der Schwierigkeiten, die das Kind der Erziehung bereitet, erforschen, wozu uns — wenn unser Blick entsprechend geschult ist — des Kindes Verhalten im allgemeinen, seine Fehlhandlungen [2], vor allem auch seine Spiele als Ausfluß des Innenlebens, verhelfen können.

Daß die Psychoanalyse uns auch ein Wissen von der Sexualität des kleinen Kindes erschlossen hat, ist bekannt; es ist meist das Einzige, was der Fernstehende von der Psychoanalyse zu wissen pflegt. Wir tragen in der erziehlichen Leitung der Kinder den neuen Erkenntnissen Rechnung und werden auch im Kindergarten — wie wir noch sehen werden — den früher übersehenen Tatsachen Beachtung schenken.

Als letztes sei noch Folgendes herausgehoben. Wir wissen heute, daß *seelische Faktoren die Verhaltungsweise der Kinder leiten, die von der Beeinflussung durch unsere gewollten erzieherischen Maßnahmen unberührt bleiben.* Wir wissen, daß es *neurotische Kinder* gibt, die unter der *Einwirkung ihrer eigenen Schwierigkeiten* stehend, der Erziehung *Schwierigkeiten* bereiten. Wir kennen Kinder, denen die *Anpassung an die Realität mißglückte,* und die daher mit der *Außenwelt* selbst dort in Konflikt geraten, wo *eine vernünftige Erziehungseinstellung unnütze Konflikte zu vermeiden sucht.*

Wir Erzieher werden in Anerkennung dieser Tatsachen bescheidener werden; bescheidener sowohl in Hinblick auf den Einfluß unserer Bestrebungen als auch in unseren Forderungen an das Kind.

Die Folgerungen, die wir aus den hier kurz skizzierten Gedanken für die Führung des Kindergartens zu ziehen haben, werden aus unseren Darlegungen ersichtlich werden. Zunächst sei es unsere Aufgabe, uns den Entwicklungsstand des Kindes im Kindergartenalter zu vergegenwärtigen.

II

Das Entwicklungsstadium des Kindes im Kindergartenalter

und die daraus erwachsenden Aufgaben des Kindergartens

1) Äußerungsformen des Ödipuskomplexes [3] im Kindergarten

Wir haben es im Kindergarten mit Kindern zu tun, die auf der Höhe des Ödipuskomplexes stehen und können auch mit dem Untergang des Ödipuskomplexes [4] im Verlauf der Kindergartenzeit rechnen. In dem Bewußtsein, daß die Kinder im Kampfe stehen, daß sie eine überaus wichtige Entwicklungsphase durchlaufen, wird der Kindergarten in besonderem Maße bestrebt sein müssen, dem Kinde Schädlichkeiten fern zu halten und Erleichterungen zu schaffen. Wir müssen versuchen, den Kindern in ihren Schwierigkeiten Hilfe zu bieten, indem wir ihnen Sublimierungsmöglichkeiten [5] und Ersatzbefriedigungen für aufgegebene Wünsche anbahnen.

Erfahrung lehrt, daß bei manchen Kindern durch den Besuch des Kindergartens — namentlich anfangs — Schwierigkeiten ausgelöst werden, die aus den naturgegebenen Konflikten dieser Altersstufe zu erwachsen scheinen. Daß derartige Schwierigkeiten nicht so häufig entstehen, wie wir sie theoretisch erwarten dürften, scheint mir ein Zeichen dafür zu sein, daß der Kindergartenbesuch für die meisten Kinder den wünschenswerten Ausgleich zu schaffen vermag, daß er dem Kinde in seinen Konflikten ein Helfer sein kann. Wir wollen uns freilich hüten, nur aus den zu Tage tretenden Erscheinungsformen Schlüsse zu ziehen, wissen wir doch, daß sich manches im un-

bewußten Seelenleben ganz anders abspielt, als es nach außen hin den Anschein hat. Solange aber kein Material aus Kinderanalysen vorliegt, das uns die tieferliegende Auswirkung des Kindergartens auf das Kind und besonders die unbewußten Reaktionen desselben aufweist, müssen wir uns auf die einfache Beobachtung verlassen.

Wir haben uns nun zuerst zwei Fragen vorzulegen: Wie werden die aus dem Ödipuskomplex resultierenden Erscheinungen im Kindergarten bemerkbar, und worauf stützen wir die Annahme, daß der Kindergarten dem Kinde in seiner Konfliktsituation Hilfe zu bieten vermag?

Nach meinen Erfahrungen äußern sich die Schwierigkeiten, unter denen das Kind steht, meist durch sein gesamtes Verhalten. Ausgeprägt neurotische Kinder zeigen Reizbarkeiten, Aufregungszustände und oft auch Angsterscheinungen, die wir als mit der Ödipussituation in Zusammenhang stehend vermuten können. Wenn z. B. die fünfjährige Sonja in meinem Kindergarten stets, wenn ihr Vater abgereist war (was sehr oft geschah), verstimmt und in hohem Grade anlehnungsbedürftig in den Kindergarten kam, so mußte dies auffallen. Sie war dann immer aufsässig, widersprach allem, tat bewußt, was sie nicht tun sollte, alberte mit den Kindern, beschäftigte sich nicht recht, und eine bestehende Eßstörung verschlimmerte sich in diesen Zeiten. Der Zustand hielt an, bis der Vater von der Reise zurückkam. Es bedurfte für uns bald keiner Mitteilung über die Abwesenheit des Vaters, Sonjas Verhalten gab uns Auskunft. Die starke Gefühlsbeziehung des Kindes zu seinem Vater trat deutlich hervor.

Auch der dreijährige Heinz bewies seine Ödipuseinstellung recht deutlich. Er zeigte sich jedesmal höchst ungnädig, wenn sein Vater ihn abholte, während er die Mutter mit stürmischer Liebkosung begrüßte. Dieses Kind hatte sich mehrere Monate hindurch im Kindergarten ganz normal verhalten und war sogar durch seine Liebenswürdigkeit der Liebling aller Kinder. Eine Veränderung im Wesen des Jungen trat ganz plötzlich ein; er wurde immer schwieriger, immer verstimmter und reizbarer, und wir mußten schließlich erkennen, daß es sich um eine akut zum Ausbruch gekommene Neurose handelte. Den Untergrund dieser Erkrankung bildete eine Enttäuschung, die seine so intensiv geliebte Mutter ihm bereitet hatte.

Wir könnten viele Beispiele erzählen, die wir als Beweis für die Auswirkungen des Ödipuskomplexes anzusehen geneigt sind. Sehr beachtenswert scheint uns auch die Tatsache zu sein, daß sich viele Kinder im Kindergarten so ganz anders verhalten, als in ihrer häuslichen Umgebung. Zu Hause die größten Schwierigkeiten bereitend, sind diese Kinder im Kindergarten sehr gut anpassungsfähig und imstande, Verzicht zu leisten und sich gegebenen Forderungen zu fügen. Der kleine Fritz z. B., der mit seinen fünf Jahren einen überraschend einsichtigen Eindruck machte und Vernunftsgründen gut zugänglich war, nie mit Heftigkeit auf eine Ver-

sagung oder ein Verbot reagierte, dieser Junge war zu Hause der Mutter gegenüber von einer tobenden Heftigkeit. In seinen Wutausbrüchen vergrößerte sich die Körperkraft des sonst eher schwächlichen Kindes so stark, daß die Mutter ihn körperlich nicht bezwingen konnte und vor seinen Schlägen flüchten mußte. Es erscheint nicht glaubhaft, daß nur eine unvernünftige Erziehungsweise Ursache des Verhaltens war; man dürfte nicht fehlgehen, hier auf einen Zusammenhang mit der unbefriedigten Liebeseinstellung des Kindes zu seiner Mutter, wie sie der Ödipuskomplex zeitigt, zu schließen, die das Kind gerade ihr gegenüber so reagieren ließ.

Wir wissen zwar, daß die aus der häuslichen Umwelt erwachsenden Konflikte im Kindergarten fortfallen, aber wir müssen in Betracht ziehen, daß hier andere Konfliktsmöglichkeiten gegeben sind. Wenn nun die zu Hause „schwierigen“ Kinder so häufig im Kindergarten leicht lenkbar sind und das häusliche Verhalten hier nicht zeigen, so müssen wir zu der Annahme kommen, daß weder besondere Charakterveranlagung noch „nervöse Disposition“ Ursache der häuslichen Verhaltungsweise sind, sondern daß eben die Familienbeziehung als solche hier Wirkungen auslöst.

Wohl werden häufig häusliche Gefühlseinstellungen auf die neue Umgebung übertragen, aber, wenn wir sie eben als Übertragung [6] zu werten wissen, so werden unsere eigenen Reaktionen weniger affektvoll sein, als dies zwischen Eltern und Kindern der Fall zu sein pflegt. Wenn der Erzieher gelernt hat, Liebe und Haß des Kindes, seine Eifersucht und seinen Kampf um sein Recht, Aufsässigkeit und Schmiegsamkeit unter dem Gesichtswinkel der Übertragung zu betrachten, also unpersönlich zu nehmen, so wird die Führung der Kinder eine überpersönliche sein. Die Psychoanalyse spricht von positiver und negativer Übertragung. Sehen wir uns einmal den Fall der sechsjährigen Friedel an, die mir eine ablehnende Gefühleinstellung eines Tages deutlich zu erkennen gab, obgleich sie im allgemeinen sehr an mir hing. Das Kind plauderte mir auf einem Spaziergange folgende Phantasie vor: Sie wies auf einen Turm, teilte mir in freundschaftlichem Tone mit, daß sie mich dort aufhängen wolle, schilderte genauestens den Vorgang dieser Prozedur und malte mir, in Grausamkeit schwelgend, aus, wie ich dort oben in wenig angenehmer Weise hängen würde. Das Kind zeigte bei dieser Unterhaltung keinerlei Erregung und wußte auch für ihr Vorhaben keinen Grund anzugeben. Es ist gar nichts Seltenes, daß sich bei Kindern, die an freies Reden gewöhnt sind, ihnen selbst unbewußte Affekte in Phantasien Luft machen. In diesem Fall war es für mich nicht schwer, den Untergrund von Friedels momentaner Abneigung mit einiger Sicherheit zu erkennen. Das Kind durchlebte im Elternhaus starke seelische Konflikte. Sie war in übermäßiger Weise an den Vater gebunden, erkannte scheinbar die wenig guten Beziehungen der Eltern zu einander und sah in der Mutter nur die strenge, verbietende

Macht, die im Gegensatz zu der Verwöhnung von Seiten des Vaters noch fühlbarer wurde. Selten ist mir die Ödipuseinstellung eines Kindes so klar bemerkbar geworden wie in diesem Fall. Liebe zum Vater und ein eifersüchtiger Haß auf die Mutter erfüllten die Kleine. Ich mußte, da ich Friedel, so weit meine Überlegungen reichten, keine Veranlassung zu der starken Ablehnung gegeben hatte, vermuten, daß der geschilderte Strafakt nicht mir, sondern der Mutter galt, daß sie ihren Haß im Augenblick nur auf mich übertragen hatte.

Wir dürfen auch nicht die Doppelseitigkeit der Gefühle vergessen, die Ursache ist, daß Haß und Liebe nah bei einander stehen. Die Gegensätzlichkeit gleichzeitiger Gefühle — die Psychoanalyse spricht von ihrer Ambivalenz — ist beim Kinde besonders groß und naturgegeben. Mit moralischer Stellungnahme darf man daher an solche Reden der Kinder nicht herantreten. Wir müssen aufhören, uns über ein scheinbar rohes und gefühlloses Phantasieren zu entsetzen und hinter Reden, wie den eben erwähnten, eine besondere, vielleicht gar krankhafte Verderbtheit zu vermuten. Gerade in der Zeit des Kindergartenalters, die dem Kinde so viel Triebverzicht und Konfliktsauseinandersetzung abverlangt, darf uns wechselvolles Verhalten nicht überraschen. Das Wissen von der Gefühlsübertragung kann uns dazu verhelfen, den Affektäußerungen positiver und negativer Art verständnisvoller gegenüber zu stehen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll aber betont werden, daß wir uns durch die Möglichkeit einer übertragenen Gefühlsbeziehung nicht davon abhalten lassen dürfen, unser eigenes Verhalten zu den Kindern zu überprüfen und uns in jedem Einzelfall zu fragen, ob wir selbst Veranlassung zu Ablehnung und Gereiztheit oder zu einem Zuviel an Liebe gegeben haben.

Zur Erkenntnis der seelischen Situation des einzelnen Kindes ist es sehr wichtig, daß wir sein Benehmen gleich beim Eintritt in den Kindergarten gut beobachten. Hier gerade kann man oft am klarsten erkennen, in welcher Phase der Entwicklung es sich befindet. Ein überstarker Trennungsschmerz beim Abschied von der Mutter deutet auf eine zu große Bindung hin; besonders dann wird uns sichtbar werdender Kummer, angstvolles Anklammern, Wutausbrüche, affektvolles Weinen aufmerksam machen, wenn wir das Kind — nach allgemeinem Eindruck oder nach Schilderung der Mutter — sonst nicht zu den Ängstlichen, Gehemmten oder Schüchternen zu zählen haben. Da hier ein mit dem Ödipuskomplex zusammenhängender Affekt zur Auswirkung kommen kann, für das Kind also ein leicht zum Trauma [7] werdendes Erlebnis vorliegt, ist große Vorsicht geboten. Seit mir diese Zusammenhänge bekannt sind, gehe ich bei der Eingewöhnung der Kinder, wenn sich überhaupt Schwierigkeiten zeigen, viel vorsichtiger und abwartender vor. Kein rigoroses Darüberhinweggehen, kein überrumpelndes Ablenken mehr, sondern ein Mitgefühl zeigendes Verhalten meinerseits, Anwesenheit der Mutter, so

lange mir dies nötig erscheint und das Kind nicht allein dableiben will, und erst dann, wenn die Macht der Kindergartengemeinschaft stark genug wirksam ist, um des Kindes Trennungsschmerz oder seine Gekränktheit über das Verlassenwerden von Seiten der Mutter zu überwinden, erst dann soll das Kind allein im Kindergarten bleiben.[1] Gehen wir zu energisch bei der Trennung vor, wenn ein Kind dem Kindergarten Feindseligkeit oder Angst entgegenbringt, wenn es auf jüngere Geschwister eifersüchtig ist, die nun bei der Mutter bleiben können, wenn es glaubt, nun immer allein dableiben zu müssen, so erreichen wir das Gegenteil von dem, was wir mit dem Kindergartenbesuch erreichen wollen: Statt sozialer Anpassung, Gegnerschaft und verstärktes Sichzurückziehen, statt Hilfe, Vermehrung vorliegender Schwierigkeiten. Gelingt es nicht, das Kind nach einiger Zeit an den Kindergarten zu gewöhnen, ein Fall, der freilich nur verhältnismäßig selten vorkommt, so bin ich dafür, den Versuch aufzugeben und ihn noch einmal zu machen, wenn die seelische Konstellation des Kindes eine günstigere ist. Natürlich kann man jedes Kind allmählich zur äußeren Anpassung bringen, doch weiß man nicht, welchen Gefahren man es damit aussetzt. Vielleicht werden spätere Veröffentlichungen aus Kinderanalysen uns da manche Belehrung bieten können.

Eine unbewußte, wohl aus Eifersucht erwachsende Gegeneinstellung veranlaßt übrigens die Mütter manchmal statt dem Kinde zu helfen, die Bindung an sie noch fester zu gestalten und ihm dadurch das Einleben im Kindergarten zu erschweren. Gegen solches aus eigenen Komplexen erwachsendes Verhalten ist schwer anzukämpfen, und mancher Fall von Kindergartenscheu hat hier seine eigentliche Ursache. Es ist mir aufgefallen, daß es besonders oft Knaben sind, die so unzertrennlich an der Mutter hängen, und es liegt die Vermutung nahe, daß hier auf beiden Seiten die Wirkungen der Ödipussituation deutlich werden.

Im allgemeinen verläuft, wie gesagt, die Zeit der Eingewöhnung überraschend gut. Die neue Umgebung, die den Kindern Ablenkung, neue Beziehungen, anregende Tätigkeit, kurz Freudenquellen verschiedenster Art schafft und sicherlich auch gegebenen — unbewußten — Triebansprüchen Umleitung ermöglicht, sie kann für das Kind in dieser Epoche ein nutzbringender Helfer sein. Das Kind kommt hier — so kann man auf Grund wiederholter Beobachtungen annehmen — von sich selbst und seinen Wünschen in einem gewissen Grade los und findet Gelegenheit, seine Liebe anderen entgegenzubringen und seine bisher ausschließlich auf die Eltern gerichteten Wünsche auf andere Personen zu übertragen. Im Zusammenleben mit gleichgestellten Kindern bietet sich Gelegenheit zu einer Sublimierung der im

1) Daß es Fälle gibt, in denen eine Unterbringung des Kindes unbedingt notwendig und ein abwartendes Verhalten unmöglich ist, darf uns nicht daran hindern, das uns als richtig Erscheinende zu betonen.

Kinde wirksamen sexuellen Strömungen. Wir müssen es als wünschenswert erachten und vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben des Kindergartens darin sehen, daß wir dem Kinde dort eine Erweiterung der Gefühls- und Interessensphäre schaffen und damit einer zu lange andauernden Bindung an die Eltern entgegenwirken. Es ist anzunehmen, daß der Abbau des Ödipuskomplexes erschwert wird, wenn dem Kinde keine eingreifenden Ablenkungsmöglichkeiten geboten werden.

Die meisten unorientierten Eltern sehen freilich in einer stark ausgeprägten Bindung des Kindes an sie etwas durchaus Wünschenswertes und erzählen voller Stolz von dem anhänglichen Kinde, das am liebsten nur bei ihnen sein, nur mit ihnen spielen möchte. Hinter dieser Anerkennung verbirgt sich der Wunsch der Eltern, der aus eigener Fixierung heraus das Kind eng an sich fesseln möchte. Eine solche Beeinflussung eines Kindes kann ihm nachhaltigen Schaden zufügen, weil sein Über-Ich das Lob als Wegweiser nimmt und die Kind—Elternbindung mehr und mehr festigt; der freien und naturgemäßen Entwicklung des Kindes werden damit Hindernisse in den Weg gestellt. Besonders bei einzigen Kindern dürfen wir diese Gefahr nicht zu gering einschätzen, wir haben gerade im Kindergarten viel Gelegenheit, ihre Auswirkungen zu beobachten. Die Verwöhnung, die dem einzigen Kinde meist zu Teil wird, der Alleinbesitz alles dessen, was ihm lieb ist, das Fehlen eines durch Geschwisterrivalität erzwungenen Kampfes um den geliebten Elternteil, all dies trägt dazu bei, die Familienbindung besonders lange aufrechtzuerhalten und das Kind unmündig und hilflos zu machen. Sehr eindringlich schildert Aichhorn den schwierigen Zustand, in den uneinsichtige Mütter ein einziges Kind oft bringen: Sie verwöhnen das Kind in jeder Hinsicht, gewähren ihm zu viel Erfüllung seiner Wünsche, sind aber andererseits aus Ängstlichkeit nur zu sehr bereit, das Kind zu hemmen und durch überflüssige Verbote seine Entwicklung aufzuhalten. Das Kind wird durch dieses Gewähren und Hemmen in eine unklare, ihm unverständliche Lage gebracht. „Die Realität selbst mit ihren unerbittlichen Ansprüchen kann endlich auch nicht mehr vom Kinde ferngehalten werden, und was bei normaler Erziehung allmählich an das Kind herantritt und nach und nach bewältigt wird, stürzt nun plötzlich mit vehementer Gewalt herein.[1]"

Der Kindergarten soll, wie wir gesehen haben, dem Kind eine Hilfe bei der Aufgabe sein, sich von seiner ersten Umgebung zu lösen, dem einzigen Kinde kann er so Rettung vor lebenslänglicher Abhängigkeit bedeuten. Voraussetzung für eine tatsächliche seelische Lösung ist es freilich, daß noch keine neurotische Bindung vorliegt, auf die von außen her, d. h. ohne Beeinflussung des Unbewußten, wie es die Analyse gewährleistet, kaum

1) Aichhorn, Verwahrloste Jugend. Internat. PsA. Verlag, Wien. 1925. S. 253.

eingewirkt werden kann. Voraussetzung für eine Hilfe durch den Kindergarten ist auch die richtige Form seiner Gestaltung. Wird ein Kind in einen Massenkindergarten versetzt, so wird ihm die Übertragung erschwert, da hier die Bedingungen für einen nahen Kontakt mit den Erziehungspersonen oder für die Anbahnung freundschaftlicher Kameradschaft mit anderen Kindern nicht günstig sind. Dasselbe ist von den Kindergärten alten Stils zu sagen, in denen wenig freies Spielen und wenig freies Sichbewegen üblich ist und schulmäßiges Stillesitzen mit vorherrschenden Gemeinschaftsbeschäftigungen im großen Kreise die Zeit ausfüllen. Auf diesen Nachteil großer oder ungünstig gestalteter Kindergärten wurde meines Wissens noch nicht hingewiesen; zählen wir aber, wie meine bisherigen Darlegungen nachzuweisen suchten, die Befreiung des Kindes von enger Familienbindung zu den Aufgaben des Kindergartens, so dürfen wir diesem Gesichtspunkt unsere Beachtung nicht versagen.

2) Die Geschwisterbeziehung und ihre Auswirkung im Gemeinschaftsleben

Wir wissen durch die in Analysen aufgedeckten seelischen Befunde, welche Rolle für den einzelnen seine Beziehung zu den Geschwistern spielt. Die bisherige Pädagogik ging an dieser Tatsache vorüber oder fand sie nicht wesentlich genug, um ihr Beachtung zu schenken. Wir lernten aber erkennen, daß das älteste, das mittelste und auch das jüngste Kind einer Familie, jedes aus seiner besonderen Stellung heraus, Konfliktsmöglichkeiten ausgesetzt ist, die geeignet sind, seine Charakterentwicklung und seine Einstellung zum Leben zu beeinflussen. Eifersucht und Wettbewerb, aus dem Nichtmitkönnen entstehende Minderwertigkeitsgefühle, die Angst vor einem Zuweniggeliebtsein, Überheblichkeit und Herrschsucht wirken sich im Zusammenleben der Geschwister aus und werden auch dort nicht auszuschalten sein, wo eine bewußte Erziehung dagegen anzukämpfen sucht. In der psychoanalytischen Literatur finden wir Aufklärungen über diesen Sachverhalt. Besonders wichtig erscheinen uns auch die Mitteilungen, die uns über den generellen Neid der Mädchen auf die Knaben belehren und frühe Grübeleien der Kinder über den Geschlechtsunterschied aufhellen.[1]

Wir müssen annehmen und haben auch manchen Beweis dafür, daß die im Geschwisterkreis durchlebten Konflikte neu in Erscheinung treten, wenn das Kind in eine andere Kindergemeinschaft versetzt wird. So manches

1) Es seien genannt: Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (Ges. Schriften, Bd. VII), S. 345 f — Hug-Hellmuth, Aus dem Seelenleben des Kindes. 2. Aufl. Wien 1921, S. 128 — Wittels, Die Befreiung des Kindes. Hippokrates-Verlag, Stuttgart 1927 (6. Kapitel).

daheim unterdrückte oder überkompensierte [8] Gefühl findet hier Gelegenheit, sich durchzusetzen.

Das einzige Kind aber, das im Kindergarten vielleicht das erste Mal mit anderen teilen muß und plötzlich vor der Notwendigkeit steht, sich durchsetzen zu müssen, ihm werden in der Gemeinschaft mancherlei Schwierigkeiten entstehen, bis es die nötige Anpassung erreicht hat. Der Geschwisterkampf, bei den anderen Kindern mehr Wiederholung und Erweiterung, wird bei den Einzigen erst im Kindergarten erlebt; bisher anerkannter Mittelpunkt seiner Umgebung, wird das einzige Kind nun nur eines unter vielen sein.[1]

Nachdem wir uns kurz die individuellen Schwierigkeiten der Kinder klar gemacht haben und erkannten, daß jedes mit einer aus persönlicher Situation erwachsenden Einstellung in den Kindergarten kommt, wollen wir erörtern, wie es unter Anerkennung dieser Tatsache mit dem Gemeinschaftsgefühl dieser kleinen Kinder steht. Überall — im Montessori-Kinderhaus scheint mir dies im besonderen Maße der Fall zu sein — wird die Anbahnung des Gemeinschaftsgefühls und die Hinleitung zur sozialen Gesinnung in den Vordergrund der pädagogischen Zielsetzung gerückt. Es ist selbstverständlich, daß wir das Kind zu den anderen Kindern hinzuleiten versuchen, da unser Streben ja dahin geht, ihm die Anpassung an die Realität zu erleichtern und wir es zu einem sichern Standpunkt in der Gemeinschaft führen wollen. Als Vorbedingung der Bindung an die Gemeinschaft ist eine Bindung des Kindes an die Leiterin anzusehen, die aus dem guten Verhältnis dieser zu den Kindern erwächst. Ob die Leiterin eines Kindergartens, wie es mir persönlich als das Richtige erscheint, das mütterlich-familienhafte Prinzip zum Ausdruck bringt, oder ob sie mehr eine darüberstehende, lehrende Führerrolle einnimmt (Montessori), erscheint mir für die Frage der Gemeinschaftserziehung nicht von ausschlaggebender Bedeutung zu sein. *Einer das Interesse der Kinder auf sich konzentrierenden Persönlichkeit* bedarf es aber unbedingt.

Hören wir, was uns *Freud* über die Entstehung des Gemeinschaftsgeistes sagt. Er meint, daß die durch die Masse bedingten Verzichtleistungen durch die Gemeinsamkeit des Verzichts und durch die Identifizierung mit den anderen Kindern erleichtert werden. Der Gemeingeist verleugnet nicht seine Abkunft vom ursprünglichen Neid. „Keiner soll sich hervortun wollen, jeder das gleiche sein und haben. Soziale Gerechtigkeit will bedeuten, daß man sich selbst vieles versagt, damit auch die anderen darauf verzichten

1) Man sollte einzige Kinder, die ein Geschwisterchen zu erwarten haben, rechtzeitig — nicht erst, wenn das Kind da ist und sich das Erstgeborene bereits entrechtet und vernachlässigt vorkommt — in einen Kindergarten schicken. Es muß dort Wurzel fassen und aus seiner Einzelheit herausgenommen werden, muß vor allem vorbeugend von der mütterlichen Bindung etwas gelöst werden und wird so besser für die meist entstehende Konfliktsgefahr vorbereitet sein.

müssen, oder was dasselbe ist, es nicht fordern können. Diese Gleichheitsforderung ist die Wurzel des sozialen Gewissens und des Pflichtgefühls."[1] Das Einssein vor der Leiterin bindet die Kinder an sie; im Grunde will jedes, bewußt oder unbewußt, in ihr eine geliebte Mutter sehen oder doch jedenfalls ein ihm persönlich zugehörendes Objekt zur Identifizierung [9]. Die Gefährten sind, wie die Geschwister, Rivalen, mit denen man um die erste Stelle kämpft. Man kann beobachten, daß die Kinder in ihren Liebesäußerungen zu der Leiterin (wo solche nicht durch zu autoritatives Auftreten verhindert werden) zwar ganz verschieden sind, daß das eine die nahe Beziehung zu ihr mehr braucht als das andere. Allen aber muß sie Mittelpunkt des Kindergartens sein, wenn überhaupt von einem Zusammenleben in der Gemeinschaft die Rede sein soll. „Das soziale Gefühl ruht also auf der Umwendung eines erst feindseligen Gefühls in eine positiv betonte Bindung von der Natur einer Identifizierung. Soweit wir den Hergang bis jetzt durchschauen können, scheint sich diese Umwendung unter dem Einfluß einer zärtlichen Bindung an eine außer der Masse stehende Person zu vollziehen."[1]

Sehen wir die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls so an, so werden wir es als selbstverständlich erachten, daß erst allmählich, wenn die Beziehung zur Leiterin beim einzelnen Kinde eine genügend starke ist, dieses sich von innen heraus (nicht durch unerwünschten äußeren Druck) günstig einordnet. Meist freilich wird ja die Drillerziehung, die das Kind von zu Hause mitbringt, und die man auch in manchen Kindergärten noch heute ausübt, das Einleben dem äußeren Anschein nach schnell vor sich gehen lassen. Es ist aber hier deutlich hervorzuheben, daß wir Erzieher uns hüten müssen, uns über die Kinder zu täuschen. Es ist ein Fehler fast aller Pädagogen, daß sie ihre Zielsetzungen zu leicht erfüllt glauben, und nicht mit dem rechnen, was sich hinter dem bewußten Seelenleben und seinen Äußerungsformen im Unbewußten des Kindes abspielt. Die Beobachtung erweist, wie wesensfremd im Grunde dem kleinen Kinde die Allgemeinheit ist; immer sucht es auch im größeren Kreise nur die Einzelverbindung. Wo frühe — also ungewöhnliche — soziale Gefühle, Selbstverleugnung und betontes Allgemeininteresse bemerkbar wurden, habe ich sie fast immer als Überkompensierung stark ausgeprägter asozialer Tendenzen erkennen müssen, die meist plötzlich und mit wuchtigem Antrieb, gelegentlich unerwartet zum Durchbruch kamen. Selbst im frühen Schulalter wird Eingliederung vielfach nur äußere Form, selten wohl inneres Bedürfnis sein. Die egozentrische Richtung des Kindes kann erst allmählich und nach der Loslösung von seinem allem anderen überwertigen Eigenerleben gewandelt, modifiziert werden. Der Kindergarten kann

1) Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse. Ges. Schriften, Bd. VI. S. 322.

hier, wie wir gesehen haben, anbahnend wirken und den Kindern auch in dieser Beziehung die Anpassung an die Realität erleichtern helfen. Wir sollten uns aber darüber klar werden, daß von den Kindern auf der Stufe des Kindergartenalters nicht ein Zuviel an Gemeinschaftsgefühl verlangt werden darf, jedenfalls nicht mehr, als unbedingt zur Bindung der Masse erforderlich ist.

Ich gewann den Eindruck, daß man zur Frage des Gemeinschaftsgefühls in den meisten Kindergärten eine falsche Einstellung hat. Man spornt die Kinder zu starken Verzichtleistungen an, erwartet absolutes Sicheinfügen und Rücksichtnehmen und glaubt, daß die Kinder bei scheinbarer Angleichung nun auch wirklich von innen heraus sozial angepaßt sind. Besonders aus den Berichten der Montessori-Kinderhäuser scheint mir diese Annahme zu sprechen. Nach meinen Erfahrungen sollten wir uns nicht zu schnell zufrieden erklären, falls wir überhaupt bei so jungen Kindern auf eine Hinlenkung zum Gemeinschaftsgefühl großen Wert legen wollen. Wir müssen uns — ohne Rücksicht auf herkömmliche Moralerziehung — erst einmal darüber einig werden, ob wir überhaupt gut daran tun, nach dieser Richtung hin stark zu beeinflussen. Wenn auch Aufopferungsfähigkeit, Selbstverleugnung der einzelnen Kinder und größtmöglichste Angleichung an die Gemeinschaft für die Führung des Kindergartens Erleichterungen bringt, so erscheint mir die Betonung solcher ethischen Eigenschaften dem Kinde selbst kaum sehr förderlich zu sein. Die scheinbar so gut erreichte Einstellung auf die Gemeinschaft beruht wohl meist nur auf einem aus der Atmosphäre des Kindergartens hervorwachsenden suggestiven Einfluß und führt das Kind leicht dazu, seine Affekte mehr als ihm gut ist, zu unterdrücken. Wir lernten durch die Tiefenpsychologie die Gefahren einer zu starken Verdrängung verstehen und sollten uns daher hüten, die Kinder zu musterhaft sehen zu wollen. Der suggestive Einfluß, der von der geliebten Leiterin ausgeht, darf keinesfalls dazu benutzt werden, die Anforderungen des kindlichen Über-Ichs zu sehr hinaufzuschrauben. Unser Verlangen sei also nur auf das Notwendige gerichtet, wie es sich aus den Anforderungen der Gemeinschaft an sich schon fast mehr als wünschenswert ergibt, und ein zu deutliches Hervorheben unserer diesbezüglichen Wünsche ist zu vermeiden.

Bedeutungsvoller als das Gefühl für das Ganze des Kindergartens scheint mir für die Entwicklung des einzelnen Kindes eine Beziehung zu einem anderen Kinde zu sein. Kleine Freundschaftsgruppen bilden meist den Untergrund erweiterter Kreise, wenn nicht — wie wir noch an anderer Stelle zu schildern haben — durch eine ausgeprägte erotische Bindung eine Absperrung entsteht. Die Kinder sollen im Kindergarten Gefährten finden, die ihnen zu Hause Entbehrtes ersetzen oder mit denen sie häusliche Schwierigkeiten ausgleichen können. Ein Junge (5jähr.) hatte im

Kindergarten die Herrschaft über die anderen Kinder an sich gerissen, auch in einer näheren Freundschaft zu einem anderen Kinde war er absolut führend; er war ein strenger Herrscher und schien sich dabei für das zu rächen, was er zu Hause erlitt: Seine ältere Schwester behandelte ihn schlecht und duckte ihn bei jeder Gelegenheit. Ein sechsjähriger Junge, der zu Hause nur als „kleiner Bruder" galt, gewann im Kindergarten dadurch Sicherheit, daß er einer der Ältesten war. Einzige Kinder leben durch eine Freundschaft zu einem anderen Kinde oft Geschwistersehnsucht aus, wenn wir auch annehmen müssen, daß hinter betonter Liebeseinstellung zu einem anderen, oft jüngeren, Kinde eine Überkompensierung der in Analysen vielfach aufgedeckten Haß- und Angstregung vor noch ungeborenen Geschwistern stehen kann.

Wo wir bei Kindern Absonderung von den anderen Kindern beobachten, wäre ein autoritatives Eingreifenwollen sicher verfehlt. Aufgabe sei es uns, durch ein freies Zusammensein den Kindern die Gelegenheit zur Auffindung von Freundschaften zu bieten; jede künstliche Zusammenführung von Kindern, die anscheinend zu einander passen könnten, wird jedoch leicht Schaden anrichten. Ich weiß von einem recht instruktiven Fall dieser Art. Ein kleines Mädchen wurde von einer größeren Kindergemeinschaft abgelehnt oder glaubte wenigstens, den anderen nicht willkommen zu sein. Erziehlich gemeinte Maßnahme führte sie den Kindern zu und ließ sie sich beim Kreisspiel einreihen; noch die erwachsene Frau wußte von den dabei erlittenen Qualen zu erzählen.

Selbstgewählte Absonderung eines Kindes steht wohl immer in Zusammenhang mit Kräften, die im Unbewußten wirksam sind; dagegen wird von außen kommende Beeinflussung selten etwas ausrichten. Manchmal findet sich das Kind nach und nach von selbst zurecht und weiß den Weg zur Gemeinschaft zu finden. Wo aber Absonderung zunehmend sichtbar wird, sollen wir aufmerksam werden und sie in Zusammenhang mit dem Gesamtverhalten des Kindes einschätzen und sie bei allzulangem Fortbestehen analytisch angehen.[1]

Ob künstlich organisiertes gemeinsames Interesse, wie es die zusammen ausgeführten Beschäftigungen und der Konzentrationsstoff (Monatsgegenstand) sind, wirklich dazu beitragen können, die Kinder zu innerer Gemeinschaft zusammen zu fügen, scheint mir recht fraglich zu sein. Bei der Behandlung der Kindergartenbeschäftigungen bleibt darüber noch Weiteres zu sagen, hier sollte nur darauf verwiesen werden, um auf die Gefahr einer zu äußerlichen Beobachtungsweise aufmerksam zu machen. Mir will es scheinen, daß selbst in einer kleinen Kinderschar die Kinder unter von uns unberechenbaren Einflüssen stehen und nur gewaltsam unter

1) Es sei auf Kapitel V verwiesen.

einen Hut gebracht werden können. Ist es nicht auch charakteristisch für das kleine Kind im Kindergarten, daß es, wenn man es frei verfügen läßt, meistens allein für sich zu spielen pflegt. Das Dreijährige ist noch zu sehr aufs eigene Ich eingestellt und hat nicht die Fähigkeit, sich in Andere und deren Spielphantasien einzufühlen; erst nach und nach stellt sich der Wunsch nach Gemeinsamkeit der Interessen ein. Dann vermag selbstgewähltes gemeinsames Spiel Kinder wirklich aneinander zu binden.

Es wurde vorher auf die Erleichterung hingewiesen, die den Kindern im Kindergarten bei der Bewältigung ihrer Familienkonflikte und in Bezug auf die notwendige Realitätsanpassung geschaffen werden kann. Ein wichtiges Moment verdient noch der Erwähnung. Wir wissen, daß das einzige Kind weit mehr als Geschwister unter dem Erzogenwerden zu leiden hat, teils, weil die Erziehungslust der Erwachsenen ganz auf das eine Kind konzentriert wird, dann aber auch, weil Verbote und Gebote und all die vielen damit verbundenen Verzichtleistungen dem Einzelwesen immer viel härter fühlbar werden. Wir müssen uns hier den Sinn des Sprichwortes „Geteiltes Leid ist halbes Leid" einmal vor Augen halten und es auf die kindliche Situation übertragen. Sieht das Kind, daß sich andere gemeinsam mit ihm fügen müssen, so leidet es weniger unter dem Verzicht und faßt Erziehungseingriffe weniger als persönliche Strafe auf. Es ist anzunehmen, daß die leichtere Leitbarkeit mancher Kinder im Kindergarten im Vergleich zu ihrem häuslichen Verhalten auch hiermit im Zusammenhang steht. Zudem erziehen sich, wie man weiß, die Kinder gegenseitig. Sie identifizieren sich miteinander und bilden dadurch eine Einheit gegen die ihnen von autoritativer Seite aufgezwungene Erziehung. Zusammenstöße mit ihresgleichen haben bei den Kindern lange nicht die schädigende Wirkung, wie die Konflikte mit Erwachsenen, die den Kindern Enttäuschung — Liebesenttäuschung — sind (Wittels[1]). Wir können hierin ein wichtiges Argument für das möglichst passive Verhalten der Erzieher erblicken, wie es Maria Montessori befürwortet. Überlassen wir es den Kindern in möglichst weitgehendem Maße, sich selbst in der Gemeinschaft zurechtzufinden, sich durch sie erziehen zu lassen! Im Kindergarten hieße dies, daß die Leiterin zwar immer für die Kinder da ist, — m. E. als mütterliche Instanz, — daß sie sich aber möglichst wenig in das Kinderleben einmischt und vor allem, daß sie es vermeidet, einen Druck auf die Kinder auszüben. Dann werden auch alle aus dem Geschwisterkomplex erwachsenden Schwierigkeiten sich durchzusetzen trachten und damit die Möglichkeit haben, abzuklingen oder doch wenigstens, statt mehr der Verdrängung zu verfallen, bis zu einem gewissen Grade ausgelebt zu werden. Wir sind geneigt,

1) Wittels, Die Befreiung des Kindes. Hippokrates-Verlag, Stuttgart 1927.

anzunehmen, daß damit mancher beginnenden Neurose entgegengewirkt werden kann.

Wir kommen zu einem anderen wichtigen Gebiet, dem wir im Kindergarten Beachtung schenken müssen. Es wurde bereits hervorgehoben, daß die Beziehung der Geschwister zu einander vielfach durch Neid gestört wird und daß dies besonders im Verhältnis des Mädchens zum Knaben zum Ausdruck kommt. Wir wollen hier noch einmal auf diese Tatsachen zurückkommen, da sie natürlich bei der im Kindergarten üblichen Koedukation bemerkbar werden müssen. Der Unterschied der Geschlechter ist dem jungen Kinde bereits Problem. Es ist anzunehmen, daß ein unter Geschwistern aufwachsendes Kind, wenn es in den Kindergarten kommt, schon darüber unterrichtet ist, daß ein Knabe anders aussieht als ein Mädchen. In solchem Falle wird es keinen besonderen Eindruck machen, wenn die Kinder sich gelegentlich beim Auskleiden zur Gymnastik, im Luftbad oder in der Toilette beobachten. Der körperliche Unterschied wird nicht so stark vermerkt werden wie beim geschwisterlosen Kind, wenn auch in Betracht zu ziehen ist, daß ein fremdes Kind doch vielleicht mehr Interesse hervorruft als die täglich gesehenen Geschwister. Bei Einzigen wird man zwar auch annehmen dürfen, daß sie auf der Straße oder auf dem Spielplatz Gelegenheit zu Körperbetrachtungen hatten, aber vermutlich werden eingehendere Beobachtungen, wie sie im Kindergarten vor sich gehen können, ihnen mehr Sensation bedeuten. Wie stellt sich die Kindergärtnerin dazu, wenn sie bei einem Kinde gespannte Aufmerksamkeit, grüblerischen Gesichtsausdruck oder auch ein staunendes, verlegenes Lachen bemerkt? Wir müssen uns diese Dinge überlegen und uns über unsere Stellungnahme klar werden. Wir wissen durch die Psychoanalyse, daß aus der Wirkung des plötzlich Geschauten und Unverstandenen den Kindern nachhaltiger Schaden erwachsen kann. Wenn nämlich ein Knabe das Fehlen des Gliedes beim Mädchen bemerkt, so kommt er leicht auf den Gedanken, daß diesem ein früher vorhandenes Glied fortgenommen, abgeschnitten worden ist. Diese Erklärung für eine unbegreifliche Tatsache liegt nahe. Umgekehrt, staunt auch das kleine Mädchen über die Körperverschiedenheit und nimmt häufig an, wie Psychoanalysen zeigen, daß bei ihm etwas zuerst Vorhandenes entfernt worden sei. In beiden Fällen besteht die Neigung, das Fortnehmen als Strafe für irgendeine böse Tat, sehr oft als Folge des Onanierens, aufzufassen. Die im Unbewußten wirksamen Schuldgefühle regen sich und das ganze Erlebnis kann dazu beitragen, ein Kind ängstlich zu machen und es sich minderwertig fühlen zu lassen. Das Mädchen glaubt sich geschädigt; der Knabe fürchtet, daß ihm ein Gleiches geschehen könne.[1]

1) Hans Zulliger gibt in seinem Buche „Unbewußtes Seelenleben", die Psychoanalyse Freuds in ihren Hauptzügen (Stuttgart, Franksche Verlagshandlung), folgende

Die hieraus resultierenden Gedankengänge und Gefühlseinstellungen werden von Freud unter der Bezeichnung „Kastrationskomplex" zusammengefaßt. Die Wirkung desselben auf die seelische Entwicklung eines Menschen ist von einschneidender Bedeutung. Beim Mädchen bildet sich leicht infolge des erkannten Unterschiedes ein Gefühl des Zurückgesetztseins und der Unzulänglichkeit, das nicht immer bewußt zu werden braucht und jedenfalls bezüglich seiner Herkunft vielfach nicht erkannt wird. Der sogenannte „Männlichkeitswunsch", welcher „der vorgezeichneten Entwicklung zur Weiblichkeit eventuell große Schwierigkeiten bereiten wird", kann hier einen Ausgangspunkt haben. Dem Mädchen erscheint als Wirkung seines Wunsches — „Sie hat es gesehen, weiß, daß sie es nicht hat, und will es haben"[1] — eine allgemeine Angleichung an das Wesen des Knaben erstrebenswert.

Auch sorgfältigste Erziehung und vorbedachte Beobachtung kann diesen Einflüssen nicht ganz entgegenwirken, da sie in gewissem Grade naturgegeben sind, aber trotzdem wird wissende Führung der Kinder übermäßigen Schädigungen vorzubeugen suchen.

Gerade im Kindergarten können unter Umständen grobe Fehler begangen werden, während andererseits gerade hier Gelegenheit geboten wird, einem traumatischen Erlebnis dieser Art die Schärfe zu nehmen. Man kann den Kindern die Entdeckung des körperlichen Unterschiedes zwischen den Geschlechtern nicht ersparen; irgendwann und irgendwie muß das Kind diese Erfahrung machen. So tun wir gut daran, keine zu starke Trennung der Geschlechter durchzuführen. Beim Auskleiden, Baden, Aufsuchen der Toilette ist alles recht natürlich und wenig beachtenswert zu nehmen. Aber gut aufmerken sollte man! Wenn wir bei Kindern gegenseitiges Sichbeobachten oder ein Erstaunen sehen, wird eine einfache, kurze Aufklärung darüber, daß alle Mädchen so, alle Knaben anders sind, und daß dies gleich von Geburt an so ist und so bleibt, sicher das Beste sein. Psychoanalytische Erziehung steht ja überhaupt auf dem Standpunkt, dem Kinde gegenüber völlige Offenheit zu zeigen; das Vertuschen natürlicher Tatsachen sehen wir als schädlich an.

Beispiele: „Ein Vierjähriger stahl überall Messer und brachte die Eltern damit zur Verzweiflung. Die Analyse ergab, daß er befürchtete, es würde ihm jemand, sein Vater, sein Glied abschneiden und ihn so zu einem Mädchen machen. Die Angst wurde durch den Zwang abgelöst, Messer zu stehlen." — „Ein Mädchen, das sich vor der Pubertät durch burschikoses Wesen (‚der reinste Bub!') auszeichnete, erkrankte an niederschmetternden Depressionen (= tiefe Niedergeschlagenheit). In der analytischen Behandlung wurde aufgedeckt, daß es unbewußt gehofft hatte, das fehlende Glied würde ihm nachwachsen, es werde doch noch ein Knabe. Die Niedergeschlagenheit bedeutete die Unzufriedenheit mit seiner Geschlechtsrolle . . . ."

1) Freud, Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. Ges. Schriften, Bd. XI, S. 13.

Wir werden im nächsten Abschnitt noch näher auf diese Fragen eingehen. Hier sollen noch einige Winke gegeben werden, die für die Leitung der Kinder im Kindergarten wesentlich sind. Nie soll etwa einem Jungen, — wie unüberlegte Erzieher es oft tun, — gedroht werden, daß man ihm etwas abschneiden wolle, seien es die Ohren bei Ungehorsam, die Hand, wenn das Kind schlägt, oder gar das Glied zur Verhinderung der Onanie. Aus den soeben kurz angedeuteten Hinweisen wird man erkennen, wie eine derartige Drohung den Kastrationskomplex verstärken kann.

Den Mädchen soll man nicht die zweite Rolle zuweisen, was von Seiten vieler weiblicher Erzieher gerade aus ihren eigenen Komplexen heraus, wenn sie sich selbst minderwertig fühlen, gerne geschieht. Das Zusammenleben der Kinder muß unbedingt auf gleicher Basis stehen; keinerlei Unterschiede dürfen zur Geltung kommen, soweit sie nicht von den Kindern selbst ausgehen. Spiele, Beschäftigungen dürfen von uns nicht als für den einen Teil ungeeignet hingestellt werden. Die Frauenbewegung bemüht sich seit langem „aus Gerechtigkeitsgefühl“ und zwecks Verwischung der Gegensätze, eine altmodische Pädagogik der Geschlechterdifferenzierung zu unterdrücken; von einem anderen Gesichtspunkt aus, dessen Untergrund ich darzustellen versuchte, kamen wir zu einem gleichen Bemühen. Redensarten, wie man sie noch häufig hört: „Du bist doch ein Junge, du darfst nicht mit Puppen spielen“, oder „so etwas macht doch ein Junge (ein Mädchen) nicht“, „Du bist feig wie ein Mädchen“, können sowohl in Bezug auf das Zusammenleben der Kinder und ihre gegenseitige Einstellung, als auch auf ihre allgemeine psychische Konstellation nachteilig wirken. Übrigens scheint man in den Kindergärten im allgemeinen eine Gleichheitserziehung und -beschäftigung durchzuführen, nur beim freien Spielen bleiben noch häufig den Mädchen die Puppen, den Knaben die Pferde vorbehalten. Jedes Kind sollte aber tun dürfen, was seine Neigungen ihm zusprechen. Wir werden noch sehen, daß Spielfreiheit eine unserer Hauptforderungen ist. Daß irgendeine Spielneigung, z. B. das Puppenspiel der Jungen, die Kinder auf eine schiefe Bahn bringen könnte, ist eine irrige Annahme. Spieläußerungen sind immer psychisch bedingt; wir erreichen mit unseren erziehlichen Eingriffen aber nie den unbewußten Hintergrund der Spielantriebe, indem wir ihre Äußerungsformen zu unterdrücken suchen. Das Spiel zeigt nur, was in der Seele des Kindes vorgeht, wird jedoch niemals Ursache seelischer Veränderungen sein.

Finden wir bei Kindern den stark ausgeprägten Wunsch nach Vertauschung ihrer Geschlechtsrolle, so müssen wir dem Aufmerksamkeit schenken; ein Anwachsen dieser Neigung würde zu Fehlentwicklungen führen, wenn es nicht bereits Symptom einer solchen ist. Beobachtung der gesamten Verhaltungsweise des Kindes muß uns leiten: In lang andauerndem Anhalten des Symptoms, das meinen Erfahrungen nach meist nur vor-

übergehend auftritt, müssen wir eine Erscheinung erblicken, die durch erziehliche Maßnahmen nicht beeinflußbar ist, aber doch, wenn möglich, der Umleitung bedarf. Vielleicht wird ein Kind durch Erziehungsmaßnahmen (sehr verbreitet ist in solchen Fällen ein Necken und Verächtlichmachen und bei Jungen der Ansporn des männlichen Ehrgeizes!) dahin kommen, seine Wünsche zu verbergen; daß sie aber trotzdem und wohl sogar noch intensiver im Geheimen wirksam sind, erscheint durch das so häufige Vorkommen eines starken Männlichkeitskomplexes bei der Frau und durch mancherlei das sexuelle Leben des Mannes störende Erscheinungen bewiesen. Nur auf psychoanalytischem Wege wird man hier einen Zugang finden. Wir werden noch weiterhin Angezeigtheit und Möglichkeiten eines psychoanalytischen Eingreifens zu erörtern haben.

Von den vielen Fällen, die mir ein Ansteigen und nachheriges Nachlassen der Unzufriedenheit mit der eigenen Geschlechtsrolle ohne erkennbaren äußeren Grund vor Augen führten, seien hier zwei genannt: Der vierjährige Heini kam eines Tages „als Mädchen“ in den Kindergarten, wollte Else genannt sein und geriet in Wut, wenn wir uns einmal in der Anrede irrten. Er machte Knixe und spielte sich in seinem ganzen Benehmen als Mädchen auf. Diese Episode dauerte mehrere Tage, gab sich dann ganz plötzlich wieder und ist bei dem jetzt achtjährigen Jungen nicht wiedergekommen. Er ist ein richtiger „Junge“, sehr wild und versteht es gut, mit Knaben auszukommen. — Miriam wünschte sich zu ihrem fünften Geburtstag einen Knabenanzug und ein Knabenrad. Sie sagte immer wieder, daß sie ein Junge sein wolle, nannte sich „Fritze“, machte einen Diener bei der Begrüßung und spielte im Kindergarten bewußt nur mit Jungen. Zu einem Jungen zeigte sie eine starke Liebe, verkehrte aber mit ihm auf eine ausgeprägt jungenhafte Art. Wie stark sie sich in die Rolle hineingelebt hatte, bewies sie, indem sie sich beim Abzählen der Kinder zu den Jungen rechnete und voller Ernst erklärte (als man sie aufmerksam machte): „Ich bin doch kein Mädel!“ Nach einigen Monaten änderte auch sie ihr Verhalten und schien ihre Jungenrolle vergessen zu haben. Sie befreundete sich mit einem Mädchen auf spezifisch weibliche Art mit vielen Küssen, Umarmungen und Lachanfällen. Jetzt kürzlich hat sich die nun Siebenjährige mit einem Schulkameraden verlobt und mit ihm Ringe getauscht, scheint also den „Männlichkeitskomplex“, soweit er im bewußten Leben zur Auswirkung kam, überwunden zu haben. Solche Lösung bestehender Konflikte *von sich aus* darf uns natürlich keinesfalls dazu verführen, tiefer gehende und lang anhaltende Fehlentwicklungen zu harmlos zu nehmen; sie wurden hier nur berichtet, um andererseits dem vorschnellen Wittern einer Gefahr entgegenzuwirken. Und um nochmals auf das Kinderspiel zurückzukommen und die Möglichkeit anderer Zusammenhänge zu betonen, sei von Hanni berichtet: Hanni spielte trotz ihrer zweifellos rein

weiblichen Veranlagung nur mit Jungen. Sie wurde eben von ihnen geliebt und umworben und fühlte sich deshalb in ihrer Gesellschaft wohler als bei den Mädchen, die sie nicht so hervorhoben.

Kurz sei noch erwähnt, daß der häufig zu beobachtende Ehrgeiz bei Kindern, — von mir insbesondere bei Mädchen wahrgenommen, — der sich bei der Ausführung der Kindergartenbeschäftigungen ausspricht, mit der Stellung des Kindes zu den Geschwistern in Zusammenhang stehen kann. Die kleine Schwester will alles können, was der größere Bruder macht. Daraus entsprang bei der dreijährigen Susi die energische Ablehnung des Kleinseins; sie wollte tagelang nicht in den Kindergarten kommen, weil man sie da als „Kleine" angeredet hatte und die anderen Kinder sie auch als die Jüngste entsprechend behandelten. Frieda (4jähr.) erzählte mir immer wieder, daß sie doch dies oder das ebeneo wie der Bruder könne. Und Susi kletterte eine hohe Leiter am Schaukelgerüst hinauf, trotzdem sie nicht angstfrei war, nur um es ihrem Bruder gleich zu tun. Es wird sich empfehlen, in solchen Fällen Gelegenheit zur Befriedigung des Ehrgeizes zu geben, ohne aber einem solchen durch Bewunderung und Ansporn Verstärkung zu bieten.

3) Äusserungsformen der Sexualität beim Kindergartenkinde

Wir wenden uns nun dem sexuellen Interesse der Kinder zu, das der nicht selbst sexuell gehemmte Beobachter immer wieder wahrnehmen kann. Im Kindergartenalter bereits taucht vielfach die Frage nach der Herkunft des Kindes auf, wenn nicht das freie Reden durch eine Form- oder Zwangserziehung unterbunden wurde. Wir haben es ja im Kindergarten meist mit Kindern zu tun, die durch eine andersartige häusliche Erziehung verbogen wurden, und denen durch uns unerwünschte Richtungsgabe Scham und Verdrängungstechnik überstark anerzogen wurden. Wir wissen zwar, daß auch ohne direkten Erziehungsdruck in einem gewissen Alter sich die Scham durchzusetzen beginnt und daß diese Entwicklung eine „organisch bedingte, heriditär fixierte" ist,[1] aber trotzdem scheinen meine Erfahrungen darauf hinzuweisen, daß der fördernde Einfluß der häuslichen Erziehung der Kinder ein wesentlich mitwirkender Faktor ist. Der fünfjährige Fritz meines Kindergartens scheint mir als Beweis dienen zu können. Wir standen in einem sehr guten Kontakt miteinander, und Fritz sprach sich recht frei und offen über seine Angelegenheiten mit mir aus. Auch seinen Stimmungsschwankungen gab sich der recht nervöse Junge mir gegenüber ziemlich frei hin. Zu einer Zeit setzte sich ein auffallender Wissensdrang bei ihm durch, der ihn alles untersuchen ließ und sich besonders auf technische Dinge, vor allem auf Tür- und Kastenschlösser richtete. Da auch

1) Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. Schriften, Bd. V, S. 52.

andere Anzeichen mich vermuten ließen, daß hinter diesem Wissensdrang ein anderer stehen könne, daß nämlich Fritz sich mit sexuellen Fragen beschäftigte, suchte ich eine Unterhaltung in diese Richtung zu leiten. Als ich ihn aufforderte, mir doch zu sagen, was ihn jetzt so beschäftige und darauf hinwies, daß er mir doch alles sagen könne (wie er ja wisse!), sagte er zustimmend: „Ja, aber nicht solche Sachen." Die Antwort bestätigte mir meine Vermutung nur zu deutlich. Fritz hatte erkennen müssen, daß gewisse Dinge mit Erwachsenen nicht besprochen werden dürfen, und so glaubte er wohl, auch bei mir auf Ablehnung zu stoßen. Unterhaltungen der Kinder untereinander werden uns die verschiedenen „Geburtstheorien", wie sie ja durch die Psychoanalyse bekannt geworden sind,[1] aufdecken. Bemerkbar ist, daß die einzelnen Kinder gern an dem festhalten, was sie selbst sich ausgedacht haben oder auch daran, was man ihnen zu Hause gesagt hat. Ich hörte einmal eine Unterhaltung aus dem Nebenzimmer mit an, so also, daß mich die Kinder nicht um meine Ansicht fragen konnten; da mußte ich bemerken, daß alle Kinder, unbeirrbar durch das, was die anderen sagten, bei ihrer Meinung blieben. Es liegt die Vermutung nahe, daß Kinder, die inmitten der Ödipussituation stehen, wenig gewillt sind, etwas als falsch zu erkennen, was man ihnen zu Hause mitgeteilt hat. Es wäre sonst dies merkwürdige, oftmals beobachtete Verhalten der Kinder in Hinblick auf ihre sonstige Neigung, sich etwas aufschwatzen zu lassen, schwer verständlich. Die erwähnte Unterhaltung der Kindergruppe schloß mit einem wütenden Ausbruch der kleinen Eva: „Bei uns bringt jedenfalls der Storch die Kinder."

Wir müssen uns nun fragen, wie wir uns zu derartigen Unterhaltungen der Kinder stellen sollen, und wie wir den Wissenstrieb, der diese Richtung einschlägt, zu befriedigen haben. Es ist in Anbetracht der Verschiedenheit häuslicher Beeinflussungen, denen die Kinder ausgesetzt sind, nicht leicht, hierzu Stellung zu nehmen. Bei der vielfach noch außerordentlichen Rückständigkeit mancher Eltern würden häufig Schwierigkeiten entstehen, wenn wir einem Kinde, wie es dem psychoanalytischen Pädagogen selbstverständlich ist, in wünschenswerter Weise Auskunft gäben. Es wird die Frage auftauchen, ob wir ein Recht haben, unter Umständen gegen den Willen der Eltern freimütige Belehrung zu geben, wenn wir selbst dies als im Interesse des Kindes liegend erkannten. Der Einzelne wird je nach seiner inneren und äußeren Stellung hier eine Entscheidung treffen müssen. Dann aber bleibt noch abzuwarten, ob es überhaupt immer gelingen wird, eine durch die Eltern gegebene Richtung des kindlichen Denkens umzuleiten. Daß wir Bilderbücher und Märchen, die die Storchfabel behandeln, im Kindergarten nicht verwenden, ist selbstverständlich.

1) Freud, ebenda, S. 70.

Vor allem wird es natürlich die Aufgabe des psychoanalytischen Erziehers sein, auf Elternabenden, in der Sprechstunde und in erbetenen Einzelaussprachen Väter und Mütter der Kindergartenkinder für unsere Einstellung zu gewinnen. Elternaufklärung ist meist wichtiger als die „Aufklärung" des Kindes. Nur die richtige Belehrung der Eltern kann uns die wünschenswerte Freiheit dem Kinde gegenüber verschaffen.

Um es noch einmal zusammenzufassen: Wir treten nicht für eine einmalige sexuelle Aufklärung ein, sondern für die eindeutige Klarstellung all der Tatsachen, nach denen das Kind fragt und für die es Interesse zeigt. Es handelt sich um eine generelle Offenheit, die alle Vertuschungsversuche überflüssig macht und auch die übliche halbe und poetisch verklärte Aufklärungsweise ablehnt. Das Ziel ist, das Kind dahin zu führen, daß es die sexuellen Dinge natürlich nehmen lernt. Um dies zu ermöglichen, muß sich die Erzieherin aber selbst erst von all den hergebrachten Vorurteilen und Schiefheiten befreien, die ihr eine andere Erziehungsweise noch vielfach mitgegeben hat. Die Beschäftigung mit den Werken der Psychoanalyse — noch besser eine eigene Analyse — kann ihr da ein Helfer sein.[1] Wir müssen freilich annehmen, daß Verdrängungen und die Auswirkung gewisser Hemmungen bei bloßer Lektüre das Annehmen der gebotenen Erkenntnisse erschweren werden, worauf auch in vielen Fällen die Ablehnung der psychoanalytischen Wissenschaft zurückzuführen sein dürfte.

Daß es überhaupt eine Sexualität des kleinen Kindes gibt, wurde erst durch Freud aufgedeckt. Aber trotzdem Freuds Entdeckung bereits lange zurückliegt, — die grundlegende Schrift „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie" erschien im Jahre 1904 in erster Auflage, — gingen die Pädagogen stillschweigend darüber weg und erst in neuester Zeit läßt sich ein Wandel bemerken.[2] Daß auch in der modernen Kindergartenliteratur die Frage der sexuellen Probleme des Kleinkindesalters unerörtert blieb, daß selbst in den Schriften der Ärztin Maria Montessori der sexuellen Erziehung keine Zeile gewidmet ist, daß ferner, wie es den Anschein hat, in den Kindergärten keine diesbezüglichen Beobachtungen gemacht wurden, all dies scheint mir für die herkömmliche Einstellung charakteristisch zu sein.

Versuchen wir uns darüber klar zu werden, warum man im Kindergarten die Äußerungsformen der kindlichen Sexualität zu übersehen pflegte. Wir müssen dies mit der allgemeinen Neigung in Zusammenhang bringen, das nicht zu sehen, was man, wenn vielleicht auch unbewußt, nicht zu

1) Sonderheft „Sexuelle Aufklärung", der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik", Jg. I. Heft 7, 8, 9, 1927.

2) Es sei hier hervorgehoben, daß auf der letzten Tagung der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen zu Breslau (Mai 1928) Herr Dr. Haase, Jena, das Thema „Sexualerziehung in Kinderheimen" behandelte.

sehen wünscht. Ist es nicht auch auffallend, daß in veröffentlichten Tagebüchern über die Entwicklung von Kleinkindern (Stern, Skupin u. a.) nichts von Sexualäußerungen der geschilderten Kinder vermerkt wird? Es wird Zeit, daß wir unser Augenmerk darauf richten, um bisher gemachte Erziehungsfehler besser vermeiden zu können.

Die einzige Äußerung der Sexualität des kleinen Kindes, das auch bei den Kindergartenleitungen bekannt zu sein pflegt und von ihnen als pädagogische Schwierigkeit gewürdigt wird, ist die Onanie. Das Onanieren und das Lutschen wurden von jeher hart bekämpft, ersteres als unsittliche und gesundheitsschädliche Angewohnheit, letzteres als ein des „großen" Kindergartenkindes „unwürdiges" Verhalten. Nehmen wir zuerst zur Frage des Lutschens Stellung, das im Kindergarten oft, wenn auch nicht so häufig wie das Onanieren, in Erscheinung tritt, freilich für gewöhnlich nicht als Äußerung eines sexuellen Triebes aufgefaßt zu werden pflegt. Was man eigentlich befürchtet, wenn ein Kind seinen Daumen in den Mund steckt oder mit der Zunge lutscht, ist mir nicht bekannt; was darüber verlautet: das Kind könne wunde Finger bekommen, die Zähne könnten schief werden, oder was sonst noch angeführt wird, ohne daß ein häufiges Vorkommen nachzuweisen ist, wirkt nicht überzeugend und läßt vermuten, daß hinter diesen vorgeschobenen Befürchtungen unbewußte Motive auf Seiten der Erzieher vorliegen. Man ist auf Grund der durch die Psychoanalyse gewonnenen Erfahrungen zu der Einsicht gekommen, daß das Lutschen ein normaler Vorgang beim ganz kleinen Kinde ist, ein Genuß, den man auch dem etwas größeren Kinde nicht durch strenge Maßregeln abgewöhnen sollte.

Warum das Kind lutscht? Nun, aus einem inneren Trieb heraus, der ihm den Weg zu dieser lustvollen Tätigkeit weist. Beobachtungen zeigen, daß wir das Lutschen als eine primitive Sexualäußerung des Kindes aufzufassen haben. Bereits im Jahre 1879 hat ein Budapester Kinderarzt, Lindner, auf die sexuelle Natur der Saugetätigkeit hingewiesen.[1] Das Verhalten des Säuglings beim Saugen, die Wirkung desselben — teils zu höchster Erregung führend, teils aber auch beruhigend in den Schlaf hinüberleitend — bilden die Grundlage dieser Annahme. Vielleicht ist es gerade die sexuelle Note des Lutschens, die es den Erziehern so bekämpfenswert erscheinen läßt. Manche Kinder haften länger an der Gewohnheit des Lutschens, die bei den meisten nach und nach von selbst aufhört. Man kann noch fünf- und sechsjährige Kinder, hie und da auch noch größere, den Daumen zum Munde führen sehen, wenn sie müde sind oder irgendeinen Kummer empfinden. Das Lutschen wird zum Tröster. Wozu hier einen Kampf führen, von dessen Nutzlosigkeit man im Grunde überzeugt sein muß, der aber dem Kinde starke Unlust bereitet. Ein zum Lutschen nei-

1) Jahrbuch der Kinderheilkunde, N. F. XIV.

gendes Kind wird, entweder bewußt, sobald man nicht zugegen ist, oder aber das Verbot vergessend, immer wieder rückfällig werden. Eine günstige Erziehung, die dem Kinde nicht zu viel Verzichte abverlangt, wird dem Lutschen durch indirekten Einfluß entgegenwirken. Befriedigende Beschäftigung, die ein zum träumerischen Stillsitzen neigendes Kind ablenkt und seelisch ausfüllt, kann als Gegenmittel dienen. So wird der Kindergarten indirekt wirksam sein, er soll sich aber aller strafenden Maßnahmen enthalten.

Das gleiche gilt von der Onanie. Die Beweggründe, die wir als Ursache der Bekämpfung des Lutschens annahmen, scheinen in einem noch höheren Maße bei der Onaniebekämpfung mitzusprechen. Die Psychoanalyse hat uns gelehrt, das Onanieren als einen auf dieser Altersstufe naturgemäßen Vorgang aufzufassen, der, in normaler Weise ausgeübt, keinen Schaden bringt und keine weitere Beachtung finden sollte. Nur wo ein Übermaß (exzessive Onanie) bemerkbar wird, müssen wir uns überlegen, ob nicht auf psychoanalytischem Wege dagegen angekämpft werden sollte, um das Kind zu verhindern, sich zu sehr an die Gewohnheit zu fixieren. Aber es sei auch hier darauf aufmerksam gemacht, daß sich häufig von selbst ein Wandel vollzieht und daß nach Höhepunkten der onanistischen Betätigung ein allmähliches Nachlassen eintreten kann. Oft werden wir dann Ersatzbefriedigungen beobachten können. So konnte ich bei einem Mädchen von sechs Jahren, bei dem während der psychoanalytischen Behandlung das überstarke Onanieren nachließ, vorübergehendes Auftreten einer anderen Angewohnheit sehen. Erna nahm fortwährend etwas in den Mund, meist den Schürzenzipfel, und saugte daran. Nach und nach gab sich auch dies wieder. Papieressen, Sandkauen, auch das Zupfen der Nagelhaut, Nägelkauen pflegen Ersatzbefriedigungen zu sein, wenn, meist infolge strenger Verbote und Drohungen, zu plötzlich von der Onanie abgelassen wurde.

Niemals dürfen wir zu dem überaus schädlichen Mittel greifen, den Kindern durch das Hervorrufen einer Angst etwas abgewöhnen zu wollen. D i e D r o h u n g s e l b s t i s t i n i h r e n N a c h w i r k u n g e n v i e l s c h l i m m e r a l s d a s v e r m e i n t l i c h e Ü b e l. Manche spätere Neurose konnte auf angsterregende Drohung in den Kinderjahren zurückgeführt werden. Wer einem Kinde gewaltsam etwas abgewöhnen will, vergißt die Grundregel aller Entziehungskuren: Schonung durch a l l m ä h l i c h e s Vorgehen. Keine Entziehungskur wird heute noch mit so roher Gewalt durchgeführt, wie man sie den machtlosen und seelisch zarten Kindern zuzumuten wagt. Welche Schäden dadurch entstehen, wie sehr auch das Verhältnis des Kindes zu seinem Erzieher dadurch gefährdet werden kann, soll nicht näher ausgeführt werden.

Natürlich liegt bei der Gemeinschaftserziehung die Gefahr der Nachahmung nahe. Wir sollten darin aber nicht überängstlich sein, nachdem

uns Freud darlegte, daß auch, ohne daß eine Verführung stattgefunden hat (deren Einflußmöglichkeit Freud nicht in Abrede stellt), die Erweckung des Sexuallebens des Kindes spontan aus inneren Ursachen erfolgen kann.[1] Solange ein Kind nicht offenkundig onaniert, d. h. in einer Weise, die den anderen Kindern auffällt, soll man es unbeachtet lassen. Wo ein Eingreifen unsererseits nötig wird, muß dies in vorsichtiger Weise, in Form einer freundlichen Aussprache geschehen. Ist der Kontakt zur Erzieherin ein guter, kann wohl eine solche Unterhaltung wirksam sein; ob dies freilich im Interesse des Kindes selbst liegt, sei dahingestellt. Der Abgewöhnungskampf, auch dann, wenn es wie in solchem Fall einer geliebten Person zu Liebe unternommen wird, kann über die Kräfte des Kindes gehen und bei jedem Versagen zu niederdrückenden Schuldgefühlen führen.

Auf Grund meiner Beobachtungen möchte ich aber betonen, daß die Kinder ein verstecktes Onanieren (etwa das Hin- und Herwackeln auf dem Stuhl oder das Gegen-die-Tischecke-Drücken) gar nicht wahrzunehmen scheinen, jedenfalls nicht darauf mit Nachahmung reagieren. Daß Kinder sich gegenseitig in spielerischer Form zu betasten suchen (Doktorspiel), habe ich hingegen oft bemerkt und nehme es als eine ziemlich verbreitete und im Wesen des Kindes dieser Altersstufe liegende Erscheinung. Da man nie wissen kann, ob der eine (passive) Teil hier nicht einen erstmaligen und heftigen Anreiz erhält, dessen Tragweite wir im Einzelfall nicht übersehen können, werden wir guttun, auch im Interesse der Realitätsanpassung des Kindes, solchen Spielereien entgegenzuwirken. Nicht durch energisches Eingreifen und jedenfalls ohne viel Aufhebens davon zu machen, vor allem durch Ablenkung und in gewissen Fällen auch, wie bei der Onanie, durch eine Aussprache.[2]

Wir haben nun noch eine andere sexuelle Lust des Kindes zu beleuchten, die freilich im allgemeinen nicht diesem Gebiet zugerechnet wird, von Freud aber als eine Form der Sexualität gekennzeichnet wurde. Es handelt sich um Lustregungen, die mit der Afterzone in Beziehung stehen. Im Kindergarten haben wir Gelegenheit, eine bei sehr vielen Kindern deutlich zu Tage tretende Freude an schmutzigen Dingen und eine Vorliebe für die Benutzung der mit dem Ausscheidungsprozeß in Zusammenhang stehenden Ausdrücke und anderen häßlichen Worten (Schimpfwörtern) zu bemerken. Das Interesse für Schmutz und der Gebrauch verpönter Ausdrücke ist nach psychoanalytischer Annahme als ein Überbleibsel der Unsauberkeit des Säuglings (Kotschmieren) anzusehen, gewissermaßen als ein Surrogat dafür zu betrachten.

Ein paar Beobachtungen seien mitgeteilt. Theo (5jähr.) bemerkte auf

1) Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. Schriften, Bd. V. S. 67.

2) Sonderheft „Onanie“ der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, II, Heft 4—6 (1928).

einem Spaziergang an einem Baum Hundekot. Es wies erfreut-interessiert darauf hin, umtanzte schließlich den Baum, während er immer wieder das Wort „Aa" ausstieß. Er wiederholte an diesem Tage bei jedem Baum, wo er Hundekot entdecken konnte, seinen Freudentanz. — Rita (5jähr.) weigerte sich, bei der Gymnastik sich auf den Boden zu setzen. Mütterlicher Ermahnungen eingedenk, erklärte sie: „Das darf man doch nicht. Da ist es doch schmutzig." Nach wenigen Augenblicken: „Ich tue es doch!", und strahlend fortfahrend: „Schmutz ist doch schön!" — Annie (4jähr.) liebte es sehr, da man sie nicht hereinließ, durch eine Bretterritze in das ländliche Klosett zu sehen, wenn es benutzt wurde. Und die dreijährige Gerda ging mit größtem Vergnügen in das nämliche Klosett, hob immer wieder den Deckel auf, schaute hinein und zog den Geruch durch die Nase. — Da man Fred (3jähr.) zu Hause gesagt hatte, er dürfe im Kindergarten keine schlimmen Ausdrücke sagen, ging er vor dem Fortgehen an seine Großmutter heran und flüsterte ihr das ganze Register der bei ihm beliebten Worte ins Ohr. Dann sagte er befriedigt: „Nun brauche ich im Kindergarten nicht zu schimpfen." Derselbe Junge hatte die Eigentümlichkeit, wenn ihm etwas besonders gefiel, zu sagen, es stinke. Da die Mutter mich darauf aufmerksam gemacht hatte, war ich nicht erstaunt, als der Kleine beim ersten Frühstück im Kindergarten vergnügt ausrief: „Hier stinkts".

Es fragt sich nun, wie unter Anerkennung der erwähnten Zusammenhänge (die uns natürlich die geschilderten Äußerungsformen der Schmutzliebe nicht als „Ungezogenheiten" auffassen läßt) die Erziehung vorzugehen hat. Man wird gut tun, den Dingen so wenig wie möglich Beachtung zu schenken. Verbote werden zum Anreiz und führen nur zu Heimlichkeiten. Dem fünfjährigen Peter war zu Hause der Gebrauch analer Worte aufs strengste untersagt. Er benutzte eine günstige Gelegenheit im Kindergarten, zog sich allein in eine Ecke zurück und tat nichts als immer wieder und mit sichtlichem Vergnügen die zu Hause verbotenen Worte auszusprechen. — Wir müssen auch hier, wie ja bei so manchen Verhaltungsweisen der Kinder, annehmen, daß sich sehr vieles von selbst oder durch den allgemeinen Umwelteinfluß geben wird, können also unbesorgt solchen Äußerungsformen kindlicher Triebkräfte zusehen. Jedenfalls halten wir es für gut, wenn *das Kind durch eine ihm gewährte Redefreiheit die Möglichkeit hat, die sich aus der Verdrängung hervorwagenden Wünsche und Gedanken freimachen zu können.*

Wir dürfen freilich nicht außer acht lassen, daß im Kindergarten das Benutzen unerwünschter Ausdrücke epidemisch auftreten kann, was neben anderen Nachteilen auch die Unzufriedenheit der Eltern nach sich zieht. Nach meinen Erfahrungen kann es Wochen, ja Monate geben, in denen kaum ein anales Wort fällt. Kommt dann eines der Kinder in eine Epoche

verstärkt analer [10] Interessen und zeigt dies durch Wort und Tat (z. B. in seinen Darstellungen beim Malen und Kneten) den anderen Kindern, so werden wir bald fast die ganze Gesellschaft angesteckt finden. Es wurde hier nichts in die Kinder hineingetragen, was nicht in ihnen war, sondern nur gelöst, was in ihnen schlummerte. Als Beweis hiefür dient mir die Beobachtung, daß sich manche Kinder, auch wenn sie nicht durch Erziehung überkultiviert sind, der geschilderten Reaktion ganz fernhalten, bei ihnen findet das anale Interesse der anderen keinen Widerhall.

Wir werden also gut tun, der Sache auch in äußerer Hinsicht keine zu große Bedeutung beizumessen, die Äußerungen der Kinder aber als symptomatisch für die Einzelnen zu beachten und jede Gelegenheit zu benutzen, um ihrer Interessenrichtung durch geeignete Beschäftigungen Umleitung (Sublimierung) zu schaffen. Jedenfalls sind wir uns wohl darüber klar geworden, daß wir mit Verboten auch hier sparsam zu sein haben: Verdrängung statt Sublimierung und der Möglichkeit des Abreagierens führt dazu, das Interesse im Unbewußten zu fixieren.

4) Erotisch gefärbte Freundschaften in der frühen Jugend

Ein aus sexuellen Triebkräften erwachsendes Verhalten der Kinder äußert sich in den von mir mehrfach beobachteten erotisch gefärbten Freundschaften, die sich im Kindergarten anspinnen. Solche Freundschaften scheinen mir wichtig genug, um das Augenmerk der Kindergartenkreise auf sie zu lenken, da ich den Eindruck gewann, daß es sich bei meinem Beobachtungsmaterial nicht um Einzelfälle handelt, sondern um Tatsachen allgemeinerer Natur. Es ergaben sich mir aus ihnen Fragen, die sowohl in pädagogischer als auch in psychologischer Hinsicht von Bedeutung sein können.

Ich versuchte nachzuforschen, ob an anderen Stellen ähnliche Beobachtungen gemacht worden sind und wie man sie bewertete. Mündliche Nachfragen in pädagogischen Kreisen und bei Eltern ergaben kein verwertbares Material, wohl aber gewann ich den Eindruck, daß man hie und da ausgeprägtere Freundschaften beobachtet hatte, ohne ihnen tiefergehende Beachtung geschenkt zu haben. Das erotische Moment dieser Freundschaften wird naturgemäß nicht wahrgenommen, da ja im allgemeinen die Neigung besteht, das nicht zu bemerken, was man nicht zu sehen wünscht.[1] Die „harmlosen" Freundschaften aber erschienen wahr-

---

1) Es ist mir an mir selbst aufgefallen, daß ich trotz jahrelanger pädagogischer Arbeit vor meiner Analyse keine derartigen Freundschaftsbeziehungen näher beobachtet habe. Eine solche Tatsache pflegen die Gegner der Psychoanalyse damit zu begründen, daß wir analytisch orientierten Pädagogen Dinge in die Kinder hinein-

scheinlich nicht bedeutungsvoll genug, um sich näher mit ihnen zu befassen. Eltern, die — meist ohne es sich einzugestehen — die erotische Grundlage solcher Beziehungen herausfühlen, pflegen sich mit Neckereien und Witzelei, kurz, mit Hilfe eines Nichternstnehmens, gegen die ihnen unliebsamen Erkenntnisse zu wehren.

Weder in pädagogischen noch in psychologischen Schriften, die sich mit der frühen Kindheit beschäftigen, habe ich Hinweise auf Freundschaftsbeziehungen unter Kindern gefunden.[1] Nur Karl Groos hebt hervor: „Daß manche Kinder schon sehr früh für sexuelle Regungen zugänglich sind und dem anderen Geschlecht gegenüber einen Drang nach Berührungen empfinden, die sie genießen, ohne von dem eigentlichen Ziel, auf das sie hinweisen, eine Ahnung zu haben, ist allgemein bekannt."[2]

In Albert Molls „Das Sexualleben des Kindes" bleibt die Frage der Kinderfreundschaften unerwähnt. Artur Kronfeld[3] erwähnt sie folgendermaßen: „Man findet ferner sexuelle Neugier und eine Art spielerisch-erotischer, zuweilen auch schwärmerisch-erotischer Bindungen — welche nur zum Teil als Nachahmung des Verhaltens deutbar sind (Kläsi). Es ist jedenfalls schwierig, mit Sicherheit abzugrenzen, was in diesen kindlichen Verhaltungsweisen vor der Pubertät als eindeutig sexuell motiviert zu gelten hat, und was als Nachahmungsvorgang in spielender Einstellung oder aus andersartiger Motivation erfaßt werden muß (Hoche)."

Andere Hinweise fand ich weder in den von mir daraufhin eingesehenen psychopathologischen und sexualwissenschaftlichen Werken noch — merkwürdigerweise! — in der psychoanalytischen Literatur.[4] Frau Melanie Klein beabsichtigt ihr reichhaltiges, in Kinderanalysen gewonnenes Material demnächst zu bearbeiten; einen Hinweis auf das Typische erotischer Kinderfreundschaften brachte sie bereits in ihrem Kongreßvortrag (Innsbruck, September 1927) über „Frühstadien des Ödipuskonfliktes".[5]

Ein Versuch, in Biographien Ergänzungen zu meinen Beobachtungen

---

sehen, die wir zu sehen wünschen. Als Gegenbeweis kann aber gelten, daß ich kein reichlicheres Material, als das hier vorgelegte, zur Verfügung habe, obgleich ich mein Augenmerk darauf richtete.

1) Vergl. Freuds Hinweis auf das Übergehen des Kapitels „Sexuelle Entwicklung" in der Literatur. (Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Ges. Schriften, Bd. V. S. 48.)

2) Karl Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, 1899, Gustav Fischer.

3) Artur Kronfeld, Sexualpsychopathologie, S. 11, Wien, 1923, Franz Deuticke.

4) Es sei aber auf die interessante Deckerinnerung aufmerksam gemacht, die Hug-Hellmuth in ihrem Buche „Neue Wege zum Verständnis der Jugend" (S. 48) erzählt. Es handelt sich dabei um eine Kinderfreundschaft aus dem dritten oder vierten Jahre eines Knaben.

5) Internat. Zeitschr. f. PsA. XIV. (1928), H. 1.

zu finden, blieb ziemlich negativ. Unter Benutzung der beiden kinderpsychologischen Werke[1], die von biographischem Material ausgehen, fand ich nur die folgenden Stellen, die auf die von mir behandelte Altersstufe Bezug nehmen.

Kurt Martens (geb. 1870), „Schonungslose Lebenschronik", Wien, 1921:

„Drei Jahre alt, und schon bin ich toll verliebt. Nicht dies, daß ich mich selig in der Mutter Arme schmiege, den blonden Schopf im wolligen Fließ des weißen Lammes vergrabe, das sich auf dem Rasen unseres Gartens sonnt, . . . nicht das allein erregt das Blut des seiner selbst noch nicht bewußten Kindes. Da ist ein anderes Wesen seiner Art und seines Alters, ein zierliches Bübchen; man nennt ihn Heinz — den darf ich manchmal sehen. Stehen wir einander stumm gegenüber, gerate ich in wundersamen Taumel, gehe beglückt an Heinzens Seite ein Stück Weg, treibe mich im Spiel mit ihm herum, in einem Spiel, das tief bedeutungsvolles, ungeheures Erlebnis ist. Sehnsucht regt auf, peinigt mich, den Kameraden beim Kopf zu nehmen, zu umschlingen und wütend abzuküssen. Allein das darf ich nicht, ich wage es nie und nimmermehr, es ist schlechterdings unmöglich. Bei Vater und Mutter, bei den Tanten und der alten Kinderfrau tue ich es alle Tage. Warum nicht bei Heinz? . . . Wir sitzen im Kreis, Heinz und andere, die leere Larven bleiben, und singen einen Kinderreigen: ‚Wer das Krönlein will erlangen, muß den jungen Prinzen fangen.' Alle stürzen sich wetteifernd, jubelnd auf Heinz, reißen ihn zärtlich an sich, erdrücken ihn, der sich lachend wehrt. Ich aber wage es nicht. Bleibe still und gepeinigt auf meinem Platz! Mögen die anderen mir Heinz auf solch plumpe Weise rauben! Dennoch gehört er mir, weil ich allein ihn in meinem Herzen trage und an ihm leide."

Siegfried Ochs (geb. 1858), „Geschehenes, Gesehenes", Leipzig, Zürich, 1922, berichtet, daß er öfters mit einem kleinen Mädchen gespielt habe. Als dies Zusammenspielen durch einen Streit der Kindermädchen aufhörte, bekam er seine kleine Freundin nicht mehr zu sehen. „Das verdroß mich sehr", berichtet der Verfasser, „ich weinte und wollte durchaus wieder zum alten Spielplatz zurück. Das aber ist mir übel bekommen. Denn, weiß der Himmel, was unser Kindermädchen zu Hause erzählt haben mag, ich bekam jedenfalls dort eine gehörige Tracht Prügel, und so wurden mir Spielgedanken und Sehnsucht auf eine sehr handgreifliche Weise ausgetrieben. Zur Zeit dieser Ereignisse dürfte ich etwa drei Jahre alt gewesen sein."

Ganz besonders sei auf Friedrich Hebbels Schilderung seiner ersten Liebe hingewiesen, die er in „Meine Kindheit" gibt. „Ich lernte in Susannas dumpfer Schulstube nämlich auch die Liebe kennen, und zwar in derselben Stunde, wo ich sie betrat, also in meinem vierten Jahre." . . . Diese Neigung

---

1) Gertrud Bäumer und Lili Droescher, Von der Kinderseele. Beiträge aus Dichtung und Biographie. Leipzig, 1908, Voigtländer.

Hanns Reichardt, Die Früherinnerung als Träger kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren. Halle a. d. S., 1926, Marhold.

dauerte bis in mein achtzehntes Jahr und hatte sehr verschiedene Phasen. (Sämtliche Werke, IX., Max Hesse, Leipzig.)

In einigen anderen Aufzeichnungen, die eine Verliebtheit kleiner Kinder schildern, handelt es sich um Neigungen zu älteren Kindern oder zu Erwachsenen; aber stets sehen wir dabei einen ausgesprochen erotischen Zug. Besonders eindrucksvoll schildert uns Luise Westkirch frühes Liebesleid, das ihr im Alter von zweieinhalb Jahren auf einem Kinderball zuteil wurde; sie hatte sich in ein neunjähriges Mädchen verliebt, das ihr keine Beachtung schenkte. Wenn man auch bei der Verwertung von biographischem Material eine gewisse Vorsicht nicht außer acht lassen darf, müssen wir doch annehmen, daß trotz etwaiger künstlerisch bedingter oder phantasieverklärter Umgestaltung der Grundgehalt der geschilderten Erlebnisse den Tatsachen entspricht.

*

Ich lasse nun das von mir gesammelte Material folgen:

1. Fall. Steffi (5. J.)[1] stand im Mittelpunkt des Kindergartenlebens. Obgleich das Mädchen auf uns Erwachsene wenig reizvoll wirkte, zog sie alle Jungen magnetisch an. Die Beschäftigungen, die sie wählte, wurden auch von den Jungen vorgenommen. Steffi war sich ihres Einflusses scheinbar gar nicht bewußt, nutzte ihn jedenfalls nicht zu ihrem Vorteil aus.

Gert (4. J.) liebte Steffi besonders stark. Er offenbarte seine ihn ganz erfüllende Liebe bei folgender Gelegenheit: Er kam eines Morgens auffallend strahlend in den Kindergarten und erzählte mir gleich, er ginge mittags auf die Bank. Obgleich er mir keine näheren Erklärungen gab, war seinem Verhalten anzumerken, daß der Weg zur Bank ihm etwas Außergewöhnliches und Schönes bedeutete. Dann erzählte er: „Vater schickt mir mittags einen Scheck mit, damit soll ich zur Bank gehen und mir meine Steffi kaufen.“ Eine Neckerei des Vaters war von dem Kleinen für bare Münze genommen worden; die Vorfreude, die Aussicht auf den absoluten Besitz wahrscheinlich, beglückte ihn, und als die Mutter mittags ohne Scheck in den Kindergarten kam, machte sich Gert erst qualvoll weinend, schließlich in einem Wutanfall Luft.

2. Fall. Peter (5. J.) war ein besonders intelligenter Junge, der sicher und bestimmt auftrat. Er hörte aber auf, im Kindergarten als selbständige Persönlichkeit hervorzutreten, nachdem sich Paul (5. J.) seiner in Freundschaft bemächtigte. Die beiden zogen sich von den anderen zurück, spielten nur allein — möglichst in einer Nische, in der man sie nicht sah — und Paul suchte Peter zu onanistischen Spielereien zu verführen.

1) Die Angabe der Altersstufen bezieht sich auf die Zeit, in der sich die hier geschilderten Geschehnisse hauptsächlich abspielten; manchmal handelt es sich jedoch um Entwicklungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken.

3. Fall. Karl und Fritz (beide 5 J.) waren eng befreundet. Im Zusammensein (auch außerhalb des Kindergartens) zeigten sie sich immer übererregt, laut, tobend, albern; waren sie jeder für sich oder einzeln mit anderen Kindern zusammen, waren sie ausgeglichen. Sie wirkten durch die von ihnen ausgehende Unruhe störend auf die Gemeinschaft der anderen. Für Karl war die Freundschaft mit Fritz von besonderer Bedeutung: Alle anderen Kinder lehnten ihn ab und wiesen seine immer erneuten Versuche, an sie heranzukommen, schroff zurück. So lebte Karl im Zusammensein mit Fritz auf, von dem er sich geschätzt fühlte. Um so mehr litt aber Karl, wenn Fritz — wie dies hin und wieder vorkam — nicht mit ihm spielen wollte, ihn unbeachtet ließ und zu anderen Kindern ging. Dann war Karl vollkommen zerrissen, fahrig, sich überschreiend und gegen alle anderen Kinder unleidlich und grob.

Es wurde der Versuch gemacht, durch Trennung der Jungen ihrer sich steigernden Erregtheit entgegenzuwirken. Sie kamen nun an verschiedenen Tagen in den Kindergarten. Fritz schloß sich ohne weiteres den anderen Kindern an, war ruhiger und schien Karl nicht zu vermissen. Karl fragte anfangs ein- oder zweimal nach seinem Freund und bedauerte, daß er nicht kam. Er beschäftigte sich ganz intensiv für sich, schien vergnügt zu sein, und es gelang ihm nun auch manchmal, Anschluß an die anderen Kinder zu finden. Seine Übererregtheit zeigte sich nicht mehr.

4. Fall. Mia (5. J.) liebte zuerst Tom (4. J.); der Kindergarten bedeutete für sie das Zusammensein mit ihm. Sie sprach zu Hause viel von ihm, ihre Gedanken schienen nur von ihm erfüllt. Da sie Junge sein wollte und sich ganz in die Jungenrolle hineingelebt hatte, spielte sie bewußt mit Tom nur Jungenspiele; sie stand ihm wie ein Junge gegenüber und beherrschte ihn etwas. Tom war ziemlich passiv, schien sie aber still zu lieben, war in ihrer Gesellschaft weniger verstimmt als sonst. (Er litt unter der Eifersucht auf ein kürzlich geborenes Brüderchen.)

Als Tom nicht mehr in den Kindergarten kam und Mia ihn nach der Reise im Kindergarten nicht mehr vorfand, schien sie ihn nicht zu vermissen. Sie befreundete sich bald mit Leni (6 J.), fast noch intensiver als mit Tom. Die Jungenrolle schien zu dieser Zeit vergessen (wenigstens wurden selten äußere Anzeichen bemerkbar), wenn auch meist Jungenspiele (Schiff, Polizei) gespielt wurden.

5. Fall. Erna (6. J.) begann Erich (6. J.) stark zu umwerben, und nach einiger Zeit gelang es ihr auch, den zurückhaltenden und recht robusten Jungen für sich zu gewinnen. Sie saßen dann immer zusammen und verabredeten spätere Heirat und sprachen von der Hochzeit — die Neigung ebbte bald ab.

Erna spielte dann im Kindergarten eigentlich nur mit Mädchen, sobald aber ein größerer Bruder eines Kindergartenkindes zu Besuch kam, sah und hörte sie nichts, was um sie vorging, kokettierte mit ihm, saß dicht bei ihm, möglichst auf seinem Schoß, und erlaubte keinem anderen Kind, —

auch nicht den jeweiligen Schwestern, — sich mit ihm zu beschäftigen. Alle Kindergarteninteressen schienen an diesen Tagen für sie nicht vorhanden zu sein.

6. Fall. Günter (4. bis 6. J.) hatte eine Freundin, Gerda (ungefähr gleich alt), außerhalb des Kindergartens, die ihn beherrschte, und der er ganz ergeben war. Er — der sonst absolut nicht bescheiden war — fühlte sich neben ihr klein und unbedeutend. Er ließ von ihr mit sich machen, was sie wollte. So hörte die Mutter im Nebenzimmer, wie Gerda mehrfach wiederholte: „Der ‚Zipfel‘ muß ab, wozu ist der denn da?“ Und als die Mutter hineinging, sah sie, daß Gerda dem Jungen strähnenweise Haare abschnitt.

Als Günters Mutter einmal unfreundlich zu Gerda war, erfolgte gegen letztere ein starker Zärtlichkeitsausbruch, während er sonst in seiner Freundschaft eher spröde war.

Günter war beglückt, wenn er seine Freundin besuchsweise in den Kindergarten bringen durfte. Hier war er zu Hause und sicher, sie aber fremd und unfrei; hier „fühlte“ er sich sichtlich ihr gegenüber, und das beeinflußte sein von ihr unterdrücktes Selbstgefühl.

Gerda wirkte dem Kindergarten entgegen. Eines Tages wollte Günter nicht mehr in den Kindergarten gehen; es ergab sich, daß Gerda den Kindergarten „dov“ genannt hatte und ihm auch gesagt hatte, er solle lieber bei ihr bleiben.

Es scheint mir wahrscheinlich, daß das Sich-schwer-Einleben, unter dem Günter lange Zeit litt, mit Gerda in Zusammenhang stand. Günter schloß sich nicht an die anderen Kinder an, weil sein Gefühlszentrum — eben Gerda — außerhalb des Kindergartens lag. Erst nach zwei Jahren etwa befreundete er sich intensiver mit einem Jungen, spielte aber außerdem mit den meisten anderen Kindern. Dies war zu einer Zeit, als aus äußeren Gründen sich die Freundschaft mit Gerda gelöst hatte.

7. Fall. Inge und Kurt (beide 3. J.) liebten einander, spielten nur zusammen, fragten beim Kommen gleich nach einander, wurden erst vergnügt, wenn sie zusammen waren. Die intelligentere Inge war die Beherrschende. Die Kinder waren sehr zärtlich zusammen. Wenn sie sich auf dem Korridor trafen, gaben sie sich im Vorbeigehen stets einen Kuß.

8. Fall. Wie Karl und Fritz (Fall 3) erregten sich Rolf (5. J.) und Gerhard (4. J.) aneinander. Sie waren von einer sonst von mir nie beobachteten Zärtlichkeit, wobei Rolf der Angreifer war und Gerhard es sich nur gern gefallen ließ. Das Zärtlichkeitsbedürfnis war so stark, daß sie einander plötzlich auf der Straße, beim Spiel, beim Essen in die Arme fielen, sich mit aller Kraft aneinander preßten, sich abküßten und nur schwer von einander konnten. Daß etwa zwischen einem Spiel und dem Zärtlichkeitsausbruch ein Zusammenhang war, habe ich nie bemerkt. — Die beiden Jungen interessierten sich nicht für die Gemeinschaftsinteressen des Kindergartens, lehnten jede Anregung, sich mit dem vorhandenen Beschäftigungs-

material zu befassen, ab und waren eben nur für ihr Zusammenspiel zu haben. Sie flüchteten gewissermaßen in das Spiel, um sich darin ganz zu gehören und eng mit einander — ohne andere Kinder und möglichst im Nebenzimmer — sein zu können. Es fiel auf, daß, sobald Rolf fehlte, Gerhard (und scheinbar gern) an das Beschäftigungsmaterial ging und konzentriert damit arbeitete. Im Augenblick aber, wo Rolf kam, hörte er auf, um mit seinem Freund zu spielen. Rolf hingegen ging auch, wenn Gerhard nicht anwesend war, nicht an die Beschäftigungen heran. Neben den üblichen Jungenspielen trat (nachdem Rolf eine Rachenoperation durchgemacht hatte) das Doktorspiel in den Vordergrund, zu dem auch andere Kinder herangezogen wurden, Rolf aber immer der Doktor war. Dann tauchte plötzlich zwischen den beiden Freunden allein das „Strawinzchenspiel" auf, von Rolf vorgeschlagen und möglichst geheimgehalten. Eine Erklärung des Spiels, um die ich bat, wurde abgelehnt. Es ergab sich aber dann, daß das „Strawinzchenspiel" im Aufknöpfen der Hose (von Rolf bei Gerhard ausgeführt) und in Onanie bestand.

Folgendes Gespräch Gerhards mit einem anderen Jungen schien zu beweisen, daß die Beziehungen zu Rolf anfingen, ihm lästig zu werden. Als der andere ihn aufforderte, mit ihm zu spielen (als Rolf noch nicht da war), ging Gerhard vergnügt darauf ein, sagte dann aber nachdenklich und, wie mir schien, verstimmt: „Aber, wenn mein Freund kommt, k a n n ich doch nicht." Aufatmend fügte er aber dann hinzu: „Vielleicht kommt er aber nicht!" Auf meinen Einwand, daß Rolf heute kommen würde, es sei sein Tag, meinte Gerhard in hoffnungsvollem Ton: „Na, vielleicht ist er krank!"

Als Rolf bald darauf nicht mehr in den Kindergarten kam, war Gerhard einen Tag mißgestimmt, schloß sich dann aber anderen Kindern an und beschäftigte sich auch gut allein. Er fragte nicht mehr nach Rolf. Dieser hingegen erkundigte sich, sobald er jemanden aus dem Kindergarten traf: „Was macht mein Freund?" Es sei hervorgehoben, daß die Bezeichnung „Freund" im allgemeinen auf dieser frühen Altersstufe nicht angewendet zu werden pflegt, von Rolf aber mit sichtlicher Vorliebe gebraucht wurde.

9. Fall. H a n n i (5. J.) trat vom ersten Tage an sehr sicher auf, nahm alles wie selbstverständlich, anteilnehmend, doch nie irgendwelche Aufregung zeigend. Dieses Verhalten zeigte sie auch ihren Freunden gegenüber. Sie war nach außen hin immer kühl, und von ihrer Seite aus war in ihren Freundschaftsbeziehungen nie etwas von einer erotischen Färbung zu bemerken. Es sei übrigens hervorgehoben, daß Hanni zwar auch mit den Mädchen gut stand, daß sich aber nie eine Freundschaft (oder Hausverkehr) mit ihnen entwickelte. Auch als ein ihr verwandtes Mädchen in den Kindergarten eintrat, das sie sonst scheinbar sehr gern mochte, kümmerte sie sich nicht um sie.

Hannis erster Freund war B o b (5. J.). Dieser beherrschte alle anderen Kinder und zeigte sich auch den Erwachsenen gegenüber gern tyrannisch. Er lehnte jede Vorschrift ab und geriet in starken Widerstand, sobald wir etwas von ihm verlangten. Zu Hanni war er aber absolut gefügig und paßte sich

ihr in jeder Weise an. Im Gegensatz zu seinem Ton den anderen Kindern gegenüber (z. B. „Geht weg, ihr verfluchten Hunde!"), behandelte er sie niemals grob und wurde zu ihr nicht heftig. Selbst an seinen häufigen nervös-aufgeregten Tagen blieb er Hanni gegenüber unverändert. Nur einmal habe ich gehört, daß er ihr mit Haue drohte, wenn sie nicht allein mit ihm spielen würde. Sie erlaubten nämlich hin und wieder einem anderen Kind mit ihnen zu spielen. Dies war der einzige Streitgegenstand zwischen ihnen, da je nach der augenblicklichen Stimmung der eine oder der andere Teil zu Eifersucht neigte. Folgendes Gespräch fing ich auf: Bob zu Hanni: „Spielst du mit? Anni spielt auch mit." Hanni: „Dann spiele ich nicht mit dir." Bob: „Und wenn Anni nicht mitspielt?" Hanni: „Dann spiele ich mit." Bob: „Aber nicht wahr, wenn du verreist bist, dann darf ich doch mit Anni spielen?" Hanni: „Ja, aber erst dann, solange ich hier bin, nicht." — Hanni und Bob spielten vielfach „Familie" mit Kochen, Zusammenausgehen und Schlafen. Oft auch Schiff, das, nachdem es gebaut war, als Familienwohnung benutzt wurde. Häufig unterhielten sie sich in der Babysprache.

Nach der Rückkehr von einer Reise war Bob auf den inzwischen mehr als Hannis Freund hervorgetretenen Horst eifersüchtig. Er ließ seine Wut an uns allen aus, war unruhig und albern; Hanni und Horst gegenüber, mit dem er sich auch befreundete, benahm er sich ziemlich gleichmäßig.

Horst zeigte sich nach außen hin verliebter und war in seinen Liebesbeweisen zart und innerlicher. Die Lust am Beherrschen fehlte bei ihm. Ein verstohlenes Streicheln oder ein Handkuß (ein auch anderen geliebten Personen gegenüber bei ihm üblicher Zärtlichkeitsbeweis) war oft zu beobachten. Horst zeigte sich beglückt, wenn er Hanni sah. Er übertrug seine Liebe sehr deutlich auf Hannis Mutter, die er schließlich mit „Mama" anredete (zu der eigenen Mutter sagte er Mutti). Wenn er nicht mit Hanni zusammen war, sprach er viel von ihr. Abends pflegte er im Bett lange Zeit zu onanieren (Bettwackeln), wobei er laut vor sich hinsprach. Der Kindergarten und Hanni bildeten den Inhalt der Selbstgespräche.

Als Hanni aus dem Kindergarten fehlte, wollte er auch nicht hingehen. Als sie Halsentzündung hatte, klagte er ebenfalls über Halsschmerzen, wobei unentschieden blieb, ob es sich um eine Identifikation oder um eine Ausrede, nicht in den Kindergarten zu gehen, handelte.

Horst beschützte Hanni und half ihr, wo es ihm nötig schien. Einmal war Hanni Sand ins Auge geflogen. Er kam zu mir und sagte traurig: „Hannis Auge tut so weh" (obgleich Hanni dies verneinte). Horst sagte hingebungsvoll und nach Liebesbetätigung verlangend: „Wenn ich einen großen Verband hätte, würde ich ihr das Auge verbinden." — Als ein Junge die Absicht aussprach, allen Kindern die Köpfe abzuschneiden, meinte Horst, das ginge doch Hannis wegen nicht. Er selbst könne sich ja wehren, aber Hanni nicht.

Einmal hatte ein Junge mit Sand nach Hanni geworfen; da brach auf Anzettelung von Bob und Horst eine regelrechte Verschwörung gegen ihn aus, die den ganzen Kindergarten für ein paar Tage in Unruhe versetzte.

Erst als der Missetäter Hanni um Verzeihung gebeten hatte, war der Friede wieder hergestellt.

Günters (s. Fall 6) Vorliebe für Hanni war bisher niemals hervorgetreten. Als seine Mutter ihm aber eines Tages mitteilte, daß Hanni nachmittags zu ihm kommen würde, fiel er ihr, über und über errötend, wie in Verzückung um den Hals.

10. Fall. Michael (6. bis 8. J.). Wenn Michael auch über die eigentlich von mir beobachtete Altersstufe hinaus war, möchte ich diesen Fall nicht übergehen, da er mir besonders charakteristische Merkmale aufweist, die beteiligten Mädchen außerdem ja noch im Kindergartenalter standen. Aus äußeren Gründen besuchte Michael zeitweise noch bis zu seinem neunten Jahr den Kindergarten.

Michael war im Sommer auf dem Land gewesen. Als er zurückgekommen war, flüsterte er mir ins Ohr: „Weißt du, was ich am liebsten möchte? Wenn ich wieder nach X komme, möchte ich Lotte einen Kuß geben!"

Im Kindergarten liebte Michael zuerst Grete (5. J.) Er wurde ihr Beschützer, brachte sie nach Hause und zeigte sich beglückt, wenn er sie nachmittags besuchen durfte. Nach Gretes Abgang hielt sich die Freundschaft noch lange außerhalb des Kindergartens. Hier kam Else (4. J.) an die Reihe. Er suchte sie auf alle Art zu verwöhnen und zu erfreuen. Er brachte z. B. seinen Wagen mit, „für alle Kinder", wie er sagte, im Grunde kam es ihm aber nur darauf an, Else mittags nach Hause zu fahren. Das Verhältnis war zart und etwas verhalten (von beiden Seiten). Elses Mutter gegenüber benahm sich Michael äußerst liebenswürdig und übertrug schließlich einen großen Teil seiner Neigung auf sie.

Grete sowohl als Else ließen sich Michaels Verehrung ruhig gefallen, rissen sich aber nicht besonders um ihn und wurden in keiner Weise dadurch erregt.

Nach Elses Fortgang folgte Anni (5. J.) Diese lehnte Michael vollständig ab und wollte nie mit ihm spielen; da begann von seiner Seite ein regelrechtes Liebeswerben. Was er tat und sprach, war nur für sie bestimmt; man merkte es seiner Stimme und seinem Gebaren an, wenn das, was er mir oder anderen sagte, ihr galt. Hatte er von Anni Ablehnung erfahren, klang seine Stimme schrill vor Erregung. Die Eifersucht plagte ihn sichtlich. Er beobachtete das Mädel dauernd und sah verquält aus, wenn sie mit anderen freundlich sprach. Hin und wieder verhielt sich Anni etwas weniger abweisend, was von Michael gleich bemerkt und mir mitgeteilt wurde: „Heute ist sie etwas netter!" Daß der ganze Vorgang dem Jungen so bewußt war, verschlimmerte die Lage. Seine innere Aufgeregtheit nahm beängstigende Formen an, der Gesichtsausdruck verriet, wie es in ihm aussah. Der sonst überaus fügsame Junge, der stark auf mich übertragen hatte, wurde so frech zu mir, daß man nicht wußte, wie das weitergehen sollte. Zu den anderen Kindern war er so überempfindlich und gereizt, daß er alle gegen sich auf brachte. Je mehr ihn Anni durch deutlich gezeigte Nichtachtung quälte, desto mehr rächte er sich an den anderen.

Michaels Einschulung unterbrach diese wenig angenehme Situation. Da die beiden Kinder aber in einer Straße wohnten, wußte ich, daß Michaels Leiden weitergehen würden. — Nach etwa einem Vierteljahr besuchte er mich. Mit das erste, was er mir zu sagen hatte, war die Mitteilung: „Nun bin ich mit Anni ganz fertig. Sie hat mir auf der Straße die Zunge herausgesteckt." Ich hatte den Eindruck, als hätte dieser Abschluß ihm Befreiung gebracht.

*

Das erotische Moment der hier geschilderten Freundschaftsbeziehungen scheint mir im folgenden zum Ausdruck zu kommen: Die Kinder lebten (teils nur im Kindergarten, teils aber auch außerhalb desselben) vorherrschend mit und in dem Freundschaftspartner. Es fand eine „Verlegung des Gefühlsschwerpunktes aus dem Individuum heraus in das Gegenüber statt". (Hanns Reichardt.) Die Kinder suchten das Mit-einander-Alleinsein, schlossen sich von der Gemeinschaft ab und gestalteten ihre Phantasien (Spiele) zusammen aus. Sie suchten körperliche Berührungen, tauschten Zärtlichkeiten, versuchten onanistische Spielereien. Starke Eifersucht, Kampf um den Alleinbesitz, Beherrschung auf einer Seite und Unterwerfung — bis zur völligen Hörigkeit — auf der anderen, aktives und passives Verhalten der einzelnen Partner trat deutlich hervor. — Die Ähnlichkeit im Ablauf der Beziehungen zu solchen Entwicklungen zwischen Erwachsenen war augenfällig.

Als wesentlicher Unterschied ist nur das schnelle Vergessen, respektive Überwinden des Freundschaftsverhältnisses zu konstatieren, wenn Trennung eintritt, soweit man dies nach den nach außen hin bemerkbaren Anzeichen vermuten kann. Ob stärkere Reaktionen vorliegen, die nur mit Hilfe analytischen Vorgehens feststellbar sind, bedarf noch der Erforschung. Es erscheint mir jedoch möglich, daß das kleine Kind auch hier über einen stärkeren Verdrängungsmechanismus verfügt als der Erwachsene, so daß es mit seiner Hilfe besser über den Trennungsschmerz hinwegkommt.

*

Nachdem ich — unter absichtlicher Fortlassung meiner pädagogischen Stellungnahme — die von mir beobachteten Fälle mitgeteilt habe, sei kurz der durch sie angeregte Fragenkomplex erörtert. Als Wesentlichstes wäre an Hand des in Erwachsenenanalysen zu gewinnenden Materials zu erforschen, ob und wie weitgehend derartige Kinderfreundschaften geeignet sind, das spätere sexuelle Leben und die allgemeine Charakterbildung zu beeinflussen, und ob sie den Untergrund einer Neurose bilden können. Daß man die Heftigkeit der Gefühlsäußerungen und die allgemeine Reaktion auf das Freundschaftsverhältnis oft als neurotisches Symptom zu

betrachten hat, scheint mir sicher. Es ist ferner aufzuhellen, ob die Beziehungen homosexueller Art sich richtunggebend auswirken oder ob sie vorwiegend als ein Übergangsstadium zu werten sind. Wenn wir auch bei Kindern dieser Altersstufe in homosexuellen Bindungen bereits Nachwirkungen der Ödipussituation sehen können, so muß doch in Betracht gezogen werden, daß der eine Partner meist als der verführte Teil zu gelten hat, daß bei ihm ein Ersterlebnis vorliegen kann.[1] Wie stark Enttäuschungen und unerwiderte Neigung, Eifersuchtsqualen und andererseits leicht errungene Erfolge sich auswirken, wie das Verhalten der Masse zum einzelnen Kinde (Anziehung und Abstoßung) Einfluß ausübt, das bedürfte näherer Untersuchungen. In Anerkennung der gerade durch die Psychoanalyse aufgedeckten Tatsache, daß die Früherlebnisse die ausschlaggebendsten sind, dürfen wir nicht daran zweifeln, daß auch die hier erörterten Geschehnisse — trotz des nach außen hin schnellen Abklingens — schwerwiegendste Bedeutung haben.

Das Herausarbeiten des sich aus diesen Fragen ergebenden psychologischen Materials kann einzig und allein die Grundlage einer entsprechenden pädagogischen Stellungnahme bilden. Ehe wir nicht über diese Zusammenhänge Bescheid wissen, ist es zwecklos und meines Erachtens gewagt, irgendwie umleitend oder vermittelnd sich einzumengen. Ob pädagogische Maßnahmen überhaupt möglich und ob und unter welchen Bedingungen sie wünschenswert sind, ist eine weitere Frage. Jedenfalls erscheinen mir — nach meinen persönlichen Erfahrungen — erziehliche Einwirkungen auf ein Kind, das im Zeichen einer erotisierten Freundschaftsbindung steht, selten zu gelingen. Der Freundschaftspartner übt immer eine stärkere Macht aus als der Erzieher. Selbst dort, wo beide Teile positiv auf den Erzieher eingestellt sind, wird die Übertragung auf diesen nie so stark sein, wie sie es in einer freien Erziehungsgemeinschaft als Vorbedingung des Erfolges ist.

Die Übertragung spielt gerade im Kindergartenalter — das ja die Ödipuszeit umfaßt — eine nicht zu verkennende Rolle. Überall, wo die Kinder nicht unter einem nivellierenden äußeren Zwang stehen, wird man ihre häuslichen Schwierigkeiten sich im Kindergartenleben auswirken sehen. Es wäre von Interesse, festzustellen, ob man Kinderfreundschaften auf dieser Altersstufe nicht als Ersatzbefriedigungen anzusehen hat, die aus der unbefriedigenden Ödipussituation hervorwachsen.[2] Es ist durchaus

1) S. hierzu Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. Schr. V., S. 65.

2) Bei einer Diskussion über dies Thema auf Grund des von mir vorgelegten Materials wurde dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß man vielleicht in der Gelegenheit zur Bildung erotischer Freundschaften eine Hauptaufgabe des Kindergartens zu sehen habe.

möglich, daß es sich hier bereits um reine Übertragungsliebe handelt, da die von mir beobachteten Fälle sich vorherrschend in der Zeit des Untergangs des Ödipuskomplexes abspielten.[1] Inwieweit die Einsamkeit der einzigen Kinder[2] bei solchen Freundschaftsbildungen mitwirkt, läßt sich auf Grund meines Materials nicht erörtern; in dem von mir zur Beobachtung herangezogenen Kinderkreis pflegen die einzigen — mit etwa zwei Dritteln — vorzuherrschen. Es bedürfte erst weiterer Beobachtungen in anders zusammengesetzten Kindergruppen.

---

1) Von den 24 erwähnten Kindern sind zwei 3 Jahre, vier 4 Jahre, fünfzehn 5 Jahre, zwei 6 Jahre und eins über 6 Jahre.

2) Es handelt sich bei meinem Material um 18 Einzige, 2 Nachzügler und 4 Kinder mit Geschwistern.

III

Die pädagogische Leitung des Kindergartens

Wir wollen noch einmal zusammenfassen, was der Kindergarten auf Grund der bisher dargelegten Gesichtspunkte dem Kinde zu bieten hat. Wir lernten die Notwendigkeit der Ablösung von zu enger Familienbindung kennen, wir fanden die Werte des Zusammenlebens mit anderen Kindern und die Erleichterung der Anpassung an die Realität durch das Hineinführen des Kindes in eine erweiterte Gemeinschaft. Es wurde angedeutet, daß es Aufgabe des Kindergartens ist, dem Kinde Sublimierungsmöglichkeiten und Ersatzbefriedigungen für Triebverzichte zu schaffen. Jetzt stehen wir vor der Frage, wie der Kindergarten zu leiten sei, wenn wir diesen Zielen zustreben wollen.

Wir haben das Kind in die Gemeinschaft zu stellen, die wir mit Fröbel als die erweiterte Familie auffassen wollen, und ihm hier Gelegenheit zu geben, ein dem Kinde an sich und ihm als Einzelperson angepaßtes Leben zu führen. Wir wollen dabei zuerst erörtern, wie wir eine Erleichterung der Anpassung an die Realität zu erreichen suchen, indem wir anerkennen, daß das kleine Kind ein „Lust-Ich" (Freud) ist, dem man Verzichte nur abverlangen darf, wenn man ihm Ersatzbefriedigungen schafft.

Es wurde bereits erwähnt, daß der Vorgang des Erzogenwerdens dem Kinde im Rahmen einer Gemeinschaft erleichtert wird, weil es sich dort nicht so stark als allein-leidender Teil empfindet. In diesem Sinne bedeutet der Kindergartenbesuch den Kindern eine Hilfe bei der von ihnen geforder-

ten Kulturanpassung. Die Verzichte, die das Kind zu leisten hat, um kulturfähig zu werden, — im Augenblick um kindergartenfähig zu sein, — müssen durch andere Werte aufgewogen werden. Wenn wir den Gedanken aussprechen „Freude zu bringen ist des Kindergartens Ziel“ (Friedrich Fröbel), so haben wir bereits den einen Weg gefunden, der uns Hilfe bringt. Ganz selbständig aus dem Zusammenleben und Zusammenspielen der Kinder erwächst trotz aller Übertragung der Familienkonflikte eine ihnen freudvolle Atmosphäre, solange der Erwachsene nicht störend und zu viel erziehend eingreift. Es ist nicht nötig, daß die Leitung, wie es in dem im alten Sinne geführten Kindergarten geschieht, die Freude durch allerlei Spielchen und Beschäftigungen künstlich zu gestalten sucht; die Kinder erfreuen sich selbst, einfach durch ihr Beisammensein, wenn man ihnen nur die Mittel an die Hand gibt, sich zu beschäftigen und ihnen die nötige Spiel-, Bewegungs- und Gestaltungsfreiheit gewährt, und wenn man auch für die, die es brauchen oder wünschen, die Möglichkeit der gelegentlichen Absonderung von der Allgemeinheit schafft.

Trotzdem: Wir wissen, daß das Leben in der Gemeinschaft viel vom Kinde verlangt, daß es vieles, was es möchte, im Interesse der anderen nicht tun darf, daß es Rücksichten nehmen muß, Vorsicht zu üben hat, daß es eigene Wünsche, Triebansprüche, Affektäußerungen, selbst in einem frei geführten Kindergarten, nicht unbehindert ausleben darf. Diese aus der Gemeinschaft erwachsende Einschränkung des Kindes ist ein wesentlicher Wert des Kindergartens; denn er führt das Kind auf den Weg, den es später im Leben doch gehen muß, er tut es aber — richtige Führung vorausgesetzt — in einer milden, das Kind verhältnismäßig wenig störenden Form. „Der Übergang vom Lust- zum Realitätsprinzip ist einer der wichtigsten Fortschritte in der Entwicklung des Ichs“ (Freud)[1]. Wollten wir dem Kinde alle Versagungen ersparen, würden wir es auf seiner Entwicklungsstufe stehen lassen; nur durch Einschränkungen wächst das Kind, kann es wachsen.

Wir erkennen also — um Mißverständnissen vorzubeugen sei es nochmals hervorgehoben — die Notwendigkeit des Ertragens eines Quantums Unlust an, erleichtern sie aber durch die aus der Kindergartenumwelt erwachsenden Mittel. Künstliche, sogenannte pädagogische Versagungen lehnen wir ab, da die aus der Gemeinschaft entstehenden Anforderungen an sich große sind. Als allgemeines Prinzip gelte, daß das Kind in einen Lebenskreis zu stellen sei, wo man es frei leben läßt, so daß es sich dadurch selbst erzieht (Montessori!). Der „Erziehungszwang“ der Erwachsenen ist aber die Gefahr, die den Kindern droht. Es ist sicher, daß dort, wo Freiheitsbeschränkungen, Verbote aller Art, das Korrigieren des kindlichen Ver-

1) Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Ges. Schriften, Bd. VII, S. 370.

haltens über ein gewisses Maß hinausgehen, wo an dem Kinde — eben aus jenem Erziehungszwang heraus — herumerzogen wird, daß dort statt zweckmäßiger Anpassung eine Gegeneinstellung und somit die Erschwerung der Realitätsanpassung erzielt wird.

Wie bereits vorher erwähnt, legt der psychoanalytisch orientierte Erzieher einen anderen Maßstab an die Einfügungsfähigkeit des Kindes als es die allgemeine Pädagogik tut. Es wurde gezeigt, daß wir den Begriff des „artigen" Kindes einzuschränken, wenn nicht abzulehnen geneigt sind. In manchen Fällen wird es sogar zu den Aufgaben des Kindergartens gehören, ein Kind „unartiger" zu machen, d. h. ihm eine durch Hemmungen oder Erziehungsdressur gewordene Bravheit zu nehmen, es dazu zu führen, freier zu sein, sich mehr gehen zu lassen, kurz, sich mehr zu erlauben und die Anforderungen seines unbewußten Ichideals herabzumindern. Warum wir dies für wünschenswert halten, soll hier nicht noch einmal erörtert werden. Auch hier wird neben der durch uns geschaffenen Beeinflussungsatmosphäre der Kindergarten an sich, die Kindergemeinschaft, eine wichtige Rolle spielen. Wenn wir einer von Reik[1] ausgesprochenen Ansicht zustimmen, daß die Gemeinschaft die Schuldgefühle herabzumindern geeignet ist, so werden wir annehmen können, daß die Kinder, wie uns ja auch die Erfahrung lehrt, häufig im Zusammensein mit anderen mehr Mut zur „Ungezogenheit" aufbringen. Sie gestatten sich mehr und führen gelegentlich selbst sonst als unschön oder verboten Erkanntes aus, eben weil ihr Schuldgefühl durch das Bewußtsein beruhigt wird: Ich bin es ja nicht allein, die anderen finden es ja auch nicht schlimm.

Wir kamen hier zu einem Punkt, der unsere ernsteste Aufmerksamkeit verdient, und zu dem man heute, da man noch im Stadium des Erprobens und des Erforschens steht, schwer eindeutig Stellung nehmen kann. Wir erkannten, daß wir vom Kinde Anpassung verlangen müssen und treten anderseits dafür ein, seine Bravheit herabzumindern. Es bedarf der Hervorhebung, daß es nicht leicht ist, hier das richtige Mittelmaß zu finden, und es wird dem pädagogischen Takt des Erziehers vorbehalten bleiben, sich einen Weg zu suchen, der die Masse nicht zum Chaos führt und doch dem einzelnen Kinde sein Recht werden läßt. Wir müssen uns darüber klar sein, daß die neue Art der Leitung bedeutend schwerer durchführbar ist, als die ehemals (und auch heute noch vielfach) angewandte autoritative Führung. In gleicher Weise habe ich die von Montessori geforderte Passivität der Leiterin in der Praxis als wesentlich schwerer erkennen müssen, als die im alten Kindergarten geübte mehr aktive Pädagogik. Es ist ja so viel leichter, vorzuschreiben, anzuordnen, die Gebende und direkt Führende

1) Theodor Reik, Geständniszwang u. Strafbedürfnis. S. 220. Internat. PsA. Verlag, Wien 1925.

zu sein, als nur beobachtend zugegen zu sein und sich abwartend zu verhalten; alles treibt ja den Pädagogen seelisch dazu, einzugreifen, zu bessern, zu belehren; er wäre ja nicht Erzieher geworden, wenn nicht unbewußte Verkettungen in seinem Seelenleben ihn zu dieser Aktivität trieben. Und doch erkennen wir es als das wesentlichste Verdienst Maria Montessoris an, daß sie durch die Beschränkung der Leiterin auf eine passive Rolle den Kindern zu einer größeren Entwicklungsmöglichkeit verholfen hat. Der psychoanalytische Pädagoge findet sich darin mit Montessori in Übereinstimmung, daß auch er von seinem Standpunkte aus die Selbständigkeit des Kindes befürwortet. Wir erkennen die Selbständigkeit als Grundlage für eine gesunde Ichentwicklung an. Es wurde schon auf die Nachteile einer durch Verwöhnung hervorgerufenen Zurückhaltung des Kindes auf infantiler Entwicklungsstufe hingewiesen, und es soll in diesem Zusammenhange nochmals das Augenmerk darauf gelenkt werden. Ich sehe in der Gewöhnung an Selbständigkeit vor allem den Weg, die Kinder von der erdrückenden Übermacht der Erwachsenen zu befreien. In Hinblick auf die so leicht entstehenden, meist sogar im Kindergartenalter schon vorhandenen Minderwertigkeits- und Schuldgefühle, die durch das bei der üblichen „Erziehung" gewohnheitsmäßige Herabdrücken, Gängeln, als unfertig Kennzeichnen heraufbeschworen oder doch verstärkt werden, müssen wir ein Ernstnehmen des Kindes und seiner Strebungen befürworten. Das Kind darf sich keinesfalls als minderwertiges, uns unterstehendes Wesen empfinden lernen. Frei muß es sich bewegen, frei sich durchsetzen und frei sich erarbeiten, was es zu seiner Entwicklung braucht. Wenn wir den Begriff der Anpassung an die Realität so verstehen: „Das Leben meistern mit möglichst wenig Leid", so werden wir erkennen, daß Selbstgefühl, Sicherheit und Zutrauen zu sich selbst und eine Herabminderung des Schuldgefühls Ziel jeder Erziehung sein sollte. Vielleicht wird die hier theoretisch dargelegte Ansicht durch die Mitteilung aus einem Kinderheim am besten unterstützt werden. Vera Schmidt berichtet: „Unserer Erfahrung nach gelingt die Anpassung an die Realität am leichtesten Kindern mit starkem Selbstbewußtsein und Unabhängigkeitsgefühl. So würde also ein Weg zur Anpassung auch über die Hebung des Selbstbewußtseins führen."[1]

Die Forderung ausgeprägter Selbständigkeit und Selbstausbildung schließt aber nicht aus, daß dem Kinde im Kindergarten eine Führerpersönlichkeit — als Muttterersatz — übergeordnet sein muß, auf die es seine aus der Familie mitgebrachten Gefühle positiver und negativer Art übertragen kann. Wenn wir, wie dargetan wurde, eine Loslösung von zu enger Familienbindung

1) Vera Schmidt, Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. S. 16. Int. PsA. Verlag 1924.

als eine Aufgabe des Kindergartens betrachten, werden wir nicht darüber im Zweifel sein, daß von uns gebotene Ersatzbefriedigungen einen Ausgleich schaffen müssen. Das Liebesbedürfnis des Kindes, sein ängstliches Suchen nach Rückhalt und Sicherheit, sein Trostbedürfnis (denn es fühlt sich ja in vielen Fällen von der Mutter kränkend verlassen) muß bei der Leiterin des Kindergartens auf Reaktionen stoßen, die das Kind dazu führen, bisher nur den Eltern gegenüber empfundene Gefühlseinstellungen nun hier weiterzubilden. Durch Liebe verwöhnte Kinder dürfen nicht zu viel auf einmal entbehren, wenn sie in der neuen Umgebung sind, und die, die bisher Mangel empfanden, sollen bei uns Gefühlswärme und vermehrte Liebesmöglichkeit finden. Und das ist das Neue, vielleicht mit das Wesentlichste, was uns die psychoanalytische Wissenschaft für die Pädagogik gebracht hat: Wir versuchen durch eine bewußte Regelung des Übertragungsverhältnisses die Beziehung des Kindes zum Erzieher seiner Leitung nutzbar zu machen. Das Kind soll aus Liebe zum Erzieher, also freiwillig, Verzichte leisten und sich anpassen. Es muß daher unser Bestreben sein, des Kindes Liebe auf uns zu richten und dieses nicht dem Zufall zu überlassen, sondern durch unser Verhalten dem Kinde gegenüber eine möglichst schnelle Übertragung zu erreichen. Die Liebe des Kindes zur Erzieherpersönlichkeit wird so zum Hebel für unsere pädagogischen Bemühungen, die freilich, es sei nochmals betont, der zwingenden Aktivität entraten sollten. Wir sind nur da, stehen für das Kind im Mittelpunkt, dem es zustrebt, dem es Beachtung abverlangt, und dem es sich angleichen will. Dabei müssen wir uns hüten, zu sehr übergeordnet zu erscheinen, um auf das Kind nicht niederdrückend zu wirken, ihm nicht zu unerreichbar zu sein. So schließt also Kameradschaftlichkeit durchaus nicht die Führerrolle aus, wird ihrem Druck aber entgegenwirken. Neben der von uns dem Kindergarten aufgeprägten Lebensluft wird, da wir Strafen ablehnen, einzig unser Verhalten zum Kinde: Anerkennende Freude, gezeigte Ablehnung, Herzlichkeit oder Liebesentzug (Nichtbeachtung) regelnder Faktor sein.

Ich bin mir bewußt, daß die hier kurz geschilderte pädagogische Verhaltungsweise als undurchführbar erscheinen muß, wenn man an die Arbeit in einem großen Kindergarten denkt. Dort wird der Kontakt zwischen der Leiterin und dem einzelnen Kind nur dann ein so naher sein, wie ich es hier als wünschenswert hingestellt habe, wenn die Erzieherpersönlichkeit eine ausgeprägte Führernatur und von besonderer pädagogischer Begabung ist. Aber wenn ich mir auch nicht die Schwierigkeit der von mir gekennzeichneten Arbeitsweise im Rahmen eines Massenkindergartens verhehle und mir bewußt bin, daß ich meinen Standpunkt nur auf theoretische Studien und ihre Erprobung im kleinen Kindergarten stützen kann, so halte ich ihn doch im Interesse der Kinder als den gegebenen. Wir können unsere Erkenntnisse nicht unterdrücken, weil ungünstige äußere Umstände ihnen

entgegenstehen; es gilt eben, die äußeren Umstände nach Möglichkeit unseren Wünschen gemäß zu formen.

Daß der Massenkindergarten für ein so junges Kind, wie es der Kindergartenbesucher ist, ungünstig sein muß, wird aus meinen bisherigen Darlegungen hervorgegangen sein. Auch der nicht analytische Pädagoge war sich, wenn auch von anderen Gesichtspunkten ausgehend, zumeist der Nachteile bewußt, die die zu große Gemeinschaft für das Kleinkind hat. Man machte Versuche verschiedener Art, um den Schädigungen durch die Masse entgegenzuwirken und gelangte dazu, statt großer Klassen kleine Abteilungen zu schaffen (Gruppenkindergarten), die wenige Kinder familienartig vereinen. Wenn die Möglichkeit bestünde, jeder Kindergruppe eine besondere Leiterin (Gruppenmutter) zu geben, wäre das Ideal erreicht, da sich unter diesen Umständen das Übertragungsverhältnis gut anbahnen ließe. Leider lassen sich aber Gruppenkindergärten nur dort einrichten, wo man mit der Hilfe von Seminaristinnen rechnen kann. Durch den Schülerinnenbetrieb, der täglich andere Persönlichkeiten mit den Kindern in Berührung bringt, sie den verschiedensten Einflüssen aussetzt und feste Gefühlsbeziehungen erschwert, wirkt man einem guten Übertragungsverhältnis der Kinder zur Leiterin entgegen. Und es erscheint mir fraglich, ob nicht ein größerer Kindergarten unter dem Einfluß e i n e r leitenden Kraft ohne die Mitwirkung vieler Schülerinnen den Kindern weniger Nachteile bringt, als ein der Unruhe und Ziellosigkeit ausgesetzter Gruppenkindergarten. Es ist nicht die Aufgabe dieser Arbeit, und kann auch nicht meine Aufgabe sein, für dieses Problem die Lösung zu finden, ebensowenig wie ich nicht im Rahmen dieser Ausführungen der Frage der Schülerinnenausbildung an sich näher treten kann, obgleich man vom psychoanalytischen Standpunkte aus mancherlei dazu zu sagen hätte. Zweck dieses kurzen Hinweises war es nur, unsere Aufmerksamkeit auf die gekennzeichneten Fragen zu lenken.

Wenden wir uns wieder dem pädagogisch wichtigen Übertragungsverhältnis zu. Sicherlich wird es von größter Wichtigkeit für die weitere Einstellung des Kindes zu übergeordneten Persönlichkeiten, insbesondere zu den Lehrkräften der Schule sein, wie sich das Übertragungsverhältnis im Kindergarten gestaltet. Gerät das Kind in eine Gegeneinstellung, so wird sich der Widerstand leicht auch auf die Schule übertragen, und umgekehrt ist anzunehmen, daß eine vorteilhaft verlaufene Kindergartenzeit eine gute Vorbereitung für die Schule ist. Von einer solchen nachhaltigen Wirkung des Kindergartens kann freilich nur die Rede sein, wenn wir mit einem l ä n g e r e n Besuch des Kindergartens, und zwar d e s s e l b e n Kindergartens rechnen können. Man übersieht im allgemeinen die Gefahren, die ein häufiger Wechsel der Erzieher dem Kinde bringen kann und wie schädlich es ist, es immer wieder aus einer Umgebung herauszureißen, in der es Wurzel faßte. Die Erschütterungen, denen das Liebesleben des Kindes dabei aus-

gesetzt wird, können sein ganzes Wesen beeinflussen. Angst vor Liebesverlust und Enttäuschungen können zur Grundlage der gesamten Persönlichkeitseinstellung gemacht werden.[1]

Es könnte nun die Frage auftauchen, ob nicht auch beim Übergang aus dem Kindergarten zur Schule Schwierigkeiten für das Kind entstehen, die wir auf das Konto der Übertragungs-Bindung zu setzen hätten. Nach meinen Erfahrungen tritt nur in den seltensten Fällen ein solches Haftenbleiben am Kindergarten in Erscheinung. Selbst dort, wo ein Kind mit starker Liebe am Kindergarten zu hängen scheint und eine enge Bindung an die Leiterin oder eines der Kinder bestand, pflegt der Abschied erstaunlich schnell überwunden zu werden. Der Eintritt in die Schule ist dem Kinde gleichbedeutend mit einem herbeigesehnten Aufstieg zum Erwachsensein, der Kindergarten wird als ein überwundenes Stadium empfunden. Die Ablehnung, die das eben eingeschulte Kind vielfach dem Kindergarten und seinen bisherigen Kameraden entgegenbringt, ist wohl zum Teil hierauf zurückzuführen. Doch wollen wir nicht übersehen, daß die Geste der Erhabenheit auch als eine Überkompensation des Trennungsschmerzes aufgefaßt werden kann.

Wenn bei einem Kinde einmal ein stark-sehnsuchtsvolles Zurückwünschen der Kindergartenzeit bemerkbar wird, neige ich dazu, wenn nicht aus dem Schulleben erwachsende Schwierigkeiten die Ursache sind, dies als ein neurotisches Symptom anzusehen. Das normale Kind hat eben den Trieb nach vorwärts; wo ein Rückwärtsschauen deutlich wird, sollten wir ihm als Neigung zur Regression [11] Beachtung schenken.

Es kann freilich auch vorkommen, daß ein Kind durch das Verhalten der Leiterin, mehr als wünschenswert ist und mehr als es in Hinblick auf die Herstellung einer Übertragung notwendig erscheint, in eine zu heftige Gefühlsbindung hineingetrieben wird. Es ist anzunehmen, daß manche Erzieherinnen, die einem einzelnen Kind oder auch der Gesamtheit der Kinder ein Übermaß an Liebe zuströmen lassen, sich der Tragweite ihres Verhaltens, vielleicht sogar der Tatsache des übermäßigen Liebens, garnicht bewußt sind. Psychoanalytische Erkenntnisse haben dazu geführt, die Frage der Berufswahl in eine neue Beleuchtung zu rücken und die Einstellung eines Menschen zu seiner Arbeit und innerhalb derselben auch aus seinem Unbewußten heraus zu verstehen. Eigene Kindheitserlebnisse, deren Spuren sich im Seelenleben eingegraben haben, beeinflussen das Verhalten des Erziehers ebenso wie die Erlebnisse und Gedanken der Gegenwart. Affekte und Gefühle, die im realen Leben keine Abfuhr finden, wirken sich in unserem Verhalten zu den Kindern aus.

1) Es sei bei dieser Gelegenheit darauf hingewiesen, daß auch Ammen- oder Pflegerinnenwechsel und häufiger Wechsel der Hausgehilfinnen, der Verlust einer geliebten Erzieherin, ebenso wirken können.

Auch sexuelle Gefühle und unausgelebte Mütterlichkeit kommen hier zum Ausdruck und finden im Verkehr mit den Kindern Ersatzbefriedigung und wünschenswerte Sublimierung. Es bedarf der Selbstbeobachtung, vor allem des Wissens um diese Dinge, um uns vor Abwegen zu bewahren.

Die Mitwirkung unbewußter Komponenten bei mancherlei Schwierigkeiten des Pädagogen kann nicht scharf genug in das Blickfeld gerückt werden. Mancher Erzieher leidet unter gelegentlichen Disziplinschwierigkeiten. Das Versagen eines Kindes, der Widerstand einer Gruppe beleidigt, oft auch bei bewußt freier Einstellung des Erziehers, seinen Narzißmus; er nimmt solche Reaktionen als eine Folge eigener Fehler, faßt sie als Bloßstellung auf und läßt sie dadurch als Kränkung auf sich wirken. Ehrgeizige Erwachsene ertragen es nur schlecht, wenn sie die Kinder nicht den ihnen vorschwebenden Weg gehen sehen. Und hier zeigt es sich, wieviel schwerer es der moderne Erzieher hat: Ein Erzieher alten Schlages will regieren, der moderne Erzieher lehnt dieses Wollen ab, doch spielt das Unbewußte ihm oft einen unangenehmen Streich, indem es seine Auswirkungen eine zu deutliche Sprache sprechen läßt.

Auch der moderne Erzieher kann gelegentlich einem vom Unbewußten geleiteten Trieb nachgeben, ein Kind zu quälen. Gibt es Pädagogen, die nie Fehlgriffe taten, die nie, trotz bewußter Ablehnung derartiger Handlungen, ihren Willen dem des Kindes aufzwingen wollten? Machtgier, Sadismus und noch manches andere kann da mitschwingen. Vielleicht waren es gerade solche Triebe, die den Erzieher seinen Beruf wählen ließen, unbewußt freilich und nach außen hin durch einleuchtende und bestechende Gründe verschleiert. Man denke daran, daß Übergüte oft Grausamkeit kompensiert, daß Weichheit, auch in der Pädagogik, häufig sadistische Antriebe verdeckt.

Welche Rolle die zumeist unbewußten Schuldgefühle bei der Erziehertätigkeit spielen, sei hervorgehoben. Wo der Erzieher selbst seine schwache Stelle spürt oder auch nur dunkel ahnt, wird er unduldsam dem Kinde gegenüber. Er will — und wohl gerade bei einem sehr geliebten Kinde — nicht gleiche Fehler sich entwickeln lassen.

Die Liebe zu Kindern ist es, die in den meisten Fällen zu einer Beschäftigung mit ihnen drängt. Was aber steht hinter der bewußten Liebe im Unbewußten der Persönlichkeit? Sicherlich entspringt die Liebe zu Kindern immer einer Identifizierung mit ihnen. Nur wer sich, wenn auch unbewußt, an Stelle des Kindes setzt, wird ihm wirkliche Zuneigung entgegenbringen. Wünsche aus der eigenen Kindheit, oft eigene Leiden, bilden die Grundlage zu einem Helfenwollen; man will es als Erzieher den Kindern eben besser gestalten, als man selbst es einst hatte. Häufig wird bei der Wahl des Erzieherberufes eine Gegnerschaft gegen die eigenen Eltern und Erzieher mitsprechen, obgleich in den seltensten Fällen dieser Gedanke aus dem

Unbewußten hervor ins Bewußtsein dringt. Entspringt doch zumeist ein Refomierenwollen unbewußten Antrieben, die im Verhältnis zu einem Elternteil ihre Wurzeln haben. Daß diese Motive, wo sie den Hintergrund zur Berufswahl bildeten, den Pädagogen zu einer Aktivität führen möchten, die er bewußt vielleicht nicht gutheißt, steht außer Zweifel, und Konflikte erwachsen ihm sicherlich daraus. Noch vielmehr dort, wo etwa sozialpolitische Einstellung, der Wunsch, Ideen zu verbreiten, Richtungen anzubahnen, den Ausgangspunkt für erzieherisches Wirken bilden. Hier liegt auch die Gefahr nahe, daß man das Kind als Objekt behandelt und selbst bei bewußter Ablehnung der Autorität, unbewußt zu seinem Führer werden will.

Wir sahen so, daß aus dem Konflikt zwischen bewußtem Wollen und den unbewußten Strömungen des Seelenlebens Schwierigkeiten entstehen können, unter denen der Erzieher leidet, ohne die Ursache zu erkennen. Mancher körperliche oder seelische Erschöpfungszustand, wie wir ihn gerade bei den Kindergärtnerinnen so häufig sehen, hat nicht nur in der meist real vorhandenen Überarbeitung seinen Ursprung, sondern erwächst aus diesen inneren Schwierigkeiten. Aufsteigende Verbitterung, Gereiztheit den Kindern gegenüber, unbewußte Abneigung gegen die Arbeit an ihnen sind oft zu beobachten. Diese Symptome sollten nicht unbeachtet bleiben, sowohl im Interesse der Kinder, die unter einer so ungünstigen Führung zu leiden haben, als im Interesse des Erziehers selbst. Es wird sich in vielen Fällen empfehlen, diesem aufreibenden Kampf durch eine psychoanalytische Kur entgegenzuwirken. Daß neben dem subjektiven Befinden auch die pädagogische Arbeit aus der Analyse Vorteile zieht, sei betont. Wir stehen dem Kinde ganz anders gegenüber, wenn unser Blick durch psychoanalytische Erkenntnisse erweitert worden ist. Es ist sogar wünschenswert, wenn auch fürs erste praktisch noch nicht allgemein möglich, eine Psychoanalyse der pädagogischen Berufsvorbereitung einzureihen.[1]

---

1) Schneider, Psychoanalyse und Lehrerbildung. Zeitschr. für psychoanalytische Pädagogik, III, 287.

IV
Spiel und Beschäftigung im Kindergarten

Während das Spielen, das freie Spiel, im Kindergarten meist hinter den zielsetzenden Beschäftigungen zurücktritt und im Montessori-Haus sogar auch das gemeinsame, organisierte Spiel zu fehlen pflegt, wird der psychoanalytisch orientierte Erzieher das Spielen und jede frei ausgeführte Beschäftigung in den Vordergrund stellen. Es ist ein Verdienst Maria Montessoris die Selbsttätigkeit der Kinder in den Kindergarten eingeführt zu haben. Zwar glaubte man ja auch im Fröbelschen Kindergarten die Kinder zur Selbsttätigkeit hinzulenken, doch indem man Anleitung (nicht nur technische) gab, Ideen anregte, die Ausführung vorschrieb, kurz, nach der Absicht des Erziehers arbeiten ließ, statt das eigene Schaffen der Kinder gelten zu lassen, bewies man, daß man den wahren Sinn der Selbsttätigkeit noch nicht verstanden hatte. Montessoris revolutionäre Umgestaltung der Beschäftigungsmethode hat auch auf die Fröbelschen Kindergärten Einfluß ausgeübt, und man pflegt heute auch hier den Kindern Freiheit bei Spiel und Arbeit zu lassen und kommt mehr und mehr von einem stundenplanartigen Beschäftigen der Kinder ab. Man kann sogar heute Kindergärten antreffen, die den Kindern mehr wirkliche Wahlfreiheit zuerkennen, als es die Leitung im Sinne der Montessori tut, die durch die vorgeschriebene Materialverwendung und die Nichtachtung des phantasiemäßigen Spielens einen Teil von dem zunichte macht, was sie den Kindern an Gutem brachte.

Wir haben vorher gesehen, warum psychoanalytische Erziehung sich

bestrebt, das Kind zur Selbständigkeit zu führen; selbsttätige Beschäftigung des Kindes ist Vorbedingung der Selbständigkeit. Es ist mir auch wahrscheinlich, daß eine wirkliche Sublimierung, zu der der Kindergarten den Kindern Gelegenheit geben soll, besser bei einer Eigentätigkeit gelingen wird als bei Arbeiten, die vorgeschrieben werden und bei denen das Kind nicht eigenen Impulsen folgen kann. Denn das Kind bringt in seinem Tun, sei dies nun eigentliches Spielen oder eine Tätigkeit wie Zeichnen, Formen, Ausschneiden, das zum Ausdruck, was es seelisch beschäftigt. Lassen wir ihm Freiheit zu dieser Darstellung und Umgestaltung seiner Triebe, seiner Gefühle, seiner Gedanken, so verhelfen wir ihm zu einer besseren „Bewältigung seiner Lebenseindrücke" (Freud).

Wenn man ein sich selbst überlassenes Kind beobachtet, wird man es meist spielen sehen. Das normale Kind sucht und findet einen Weg, sich spielend zu beschäftigen. Auch wenn keine eigentlichen Spielsachen vorhanden sind und kein zum Spielzeug verwendbares anderes Material, verzichtet das Kind nicht auf das Spiel: Es wird seine Gedanken spielen lassen, sich Erlebnisse erdenken, tagträumen. Auch dies ist nämlich Spiel, denn Spielen bedeutet ein Umgestalten der Realität, eine Wunschbefriedigung, eine Beschäftigung mit sich selbst. Der Wert des Spielens für das Kind baut sich auf verschiedene Triebkräfte auf. Vor allem sucht das Kind aus dem Spiel reinen Lustgewinn zu ziehen. Es stellt oft etwas dar, was seinem täglichen Erleben fernab zu liegen scheint und versetzt sich wohl in eine Rolle, ohne zu wissen, wie es damit dem entgegenkommt, was es bewußt, sicherlich aber mehr noch unbewußt, ersehnt. Die durch die Erziehung unterdrückten Triebe, verdrängte Wünsche, geheime Regungen kommen im Spiel zur Auswirkung. Denn im Spiel darf das Kind ungestraft das tun, was ihm die Realität verwehren muß; das Verbotene kann hier in erlaubter Form, unbemerkt von der Umgebung und ohne mit dem Über-Ich des Kindes in Konflikt zu kommen, erlebt werden. Man betrachte in dieser Beleuchtung das „Familienspiel", bei dem sich das Kind mit Vater oder Mutter identifiziert und dabei die in ihm wirksamen Ödipus-Wünsche in der Phantasie zu befriedigen vermag. Die in diesem Spiel auftretenden „Kinder" versinnbildlichen sicher in sehr vielen Fällen die Geschwister, die man hier aufs beste beherrschen, bestrafen, quälen kann. Der Machtwille und das Geltungsbedürfnis können sich dabei ausleben, und es ist anzunehmen, daß sich gerade Kinder, die im realen Leben bedrückt sind und unter Angst, Minderwertigkeitsgefühlen und unter Hemmungen zu leiden haben, im Spiele Machtphantasien hingeben und sich groß und überlegen fühlen. Dabei ist an die verschiedenen Kampfspiele zu denken, bei denen das Kind als „Schupo", „Soldat" oder auch als „wildes Tier" andere bedrohen, fesseln, schlagen darf, wo es der Mächtige sein und andere beherrschen kann. Gerade bei zaghaften Kindern konnte ich oft in

diesen Spielen ein Überkompensieren ihrer Angst beobachten. Als Kriegsgegner werden wir natürlich niemals die Kinder zum Soldatenspiel hinleiten, aber wir sollten uns hüten, ihre Raufgelüste zu unterdrücken, wenn sie sich im Spiel durchzusetzen trachten. Kampfinstinkte sind in uns allen wirksam. Die Entladung der Affekte, die bei diesen Spielen erreicht wird, ist Hilfe für das Kind, und zu starke Verdrängung derselben, wie ihn Erziehungseinfluß oft bewirkt, kann bei manchen Kindern eine Affektanhäufung zur Folge haben, die keinesfalls günstig ist. Verbote, die in ein Spiel eingreifen, sind daher nach Möglichkeit zu vermeiden. Roheitsakte im Spiel, die sich gegen die Puppe oder das Spieltier richten, sollte man besser nicht beachten; es erscheint wahrscheinlich, daß Affekte, die im Spiel eine Abfuhr finden, einer Entgleisung im realen Leben vorzubeugen vermögen. Wir täuschen uns, wenn wir annehmen, daß moralische Reden, mit denen wir das spielende Kind zu beeinflussen suchen, es wirklich zu ändern vermögen.

Auch politische Tendenzen sollten uns nicht veranlassen, die Spielfreiheit der Kinder zu beschneiden. Wenn man in linksgerichteten Kreisen die Märchenspiele unterdrücken will, weil sie der politischen Einstellung schaden könnten, so muß dies von unserem Standpunkt aus abgelehnt werden. Es gibt Kinder, die diese Spiele besonders lieben und die in ihnen immer nur Prinz oder Prinzessin darstellen wollen, um damit ihren Machtgelüsten und ihrem Narzißmus entgegenzukommen. Wir erkannten, daß das Kind die phantasiegemäße Umgestaltung seiner Wünsche braucht, um sich der Realität angleichen zu können, die Märchengestalten, sei es im erzählten Märchen oder im darstellenden Spiel, ausschalten, heißt den Kindern Symbole für ihre einschneidensten Konflikte rauben. Und man erreicht schließlich nichts mit dieser Ablehnung, da die Kinder sich ihre Gestalten aus sich heraus schaffen, gleichviel, welche Namen sie ihnen geben.

Die Bauspiele sollen hier nicht vergessen werden, da sie auch Gelegenheit zur Darstellung seelischer Eindrücke und Gedankenkreise geben. Es gibt Kinder, die längere Zeit hindurch immer wieder Brand, Hauseinsturz, Zusammenstöße, kurz, Vernichtung darstellen. Gleichzeitig bringen ihre Zeichnungen und mündlichen Phantasien dasselbe zum Ausdruck und lassen uns auf unterdrückte Affekte schließen. Daß das bei vielen Kindern beliebte und häufig schmunzelnd erläuterte Bauen eines Klosetts das anale Interesse, von dem an anderer Stelle die Rede war, verdeutlicht, scheint unwiderlegbar. Wie geheime Antriebe sich im Spiel durchzusetzen vermögen, zeigte mir der kleine Theo. Er war auf sein Schwesterchen, wie mir schien mit Recht, eifersüchtig, obgleich er seine Gefühle gut zu verbergen wußte. Aber bei einem Bauspiel ließ er seine wahre Empfindung, seine gegen sie gerichteten Wünsche erkennen. Er erklärte mir das, was er gebaut hatte, so: „Das ist ein Bett, da liegt eine Puppe drin. Die war ungezogen, ging ans

Fenster. Da hab ich Steine auf sie gelegt, nun ist sie tot. Nun kommt der Totenwagen.“ Bei diesen letzten Worten strahlte der Kleine sichtbar. Da sich am Tage vorher eine aufregende Szene bei Theo im Kinderzimmer abgespielt hatte, als die Mutter die beiden aufs Fenster geklettерten Kinder erblickte, muß man annehmen, daß des Kindes Bauspiel an diese Situation anknüpfte, und daß das im Bett liegende Kind sein Schwesterchen darstellte, auf das sich bei ihm unbewußte Todeswünsche richteten. So verrät sich häufig geheimstes seelisches Geschehen im Spiel.

Auch das sehr verbreitete Doktorspiel wollen wir in diesem Zusammenhange nicht vergessen, dessen unbewußte Hintergründe verschiedene sein mögen, bei dem wir aber doch meist annehmen können, daß die dargestellten ärztlichen Behandlungsweisen eine symbolische Darstellung sexueller Vorgänge sind. Man denke ferner an das unermüdliche Besorgen der Puppen, das übrigens auch mit Vorliebe von den Jungen ausgeführt wird. Es läßt sich vermuten, daß (besonders bei geschwisterlosen Kindern) eigene Früherinnerungen oder unbewußte Nachwirkungen der Reinlichkeitserziehung die Grundlage dieses Spieles bilden, und wir nehmen dies als einen Beweis mehr für die einschneidende Wirkung der Gewöhnung an Sauberkeit und sehen dabei, daß hier noch Fixierungen vorliegen, die äußerlich überwunden scheinen. Daß beim Puppenspiel (und bei dem neuerdings häufigeren Spiel mit dem Teddy) das den meisten Kindern eigene Gefühl für Zärtlichkeit eine gute Abfuhr findet, kann man leicht beobachten. Was die Puppe dem Unbewußten des einzelnen Kindes bedeutet, welchen Symbolwert sie hat, bedürfte eingehender Forschung; dem bewußten Seelenleben kann die Puppe als Liebesobjekt Gelegenheit zu fürsorgerischer und zärtlicher Betätigung geben, und da das Kind sich wohl von der Puppe geliebt glaubt, findet auch sein Liebesbedürfnis Genüge. Es dürfte für die Leiterin eines Kindergartens wertvoll sein, an der Form des Puppenspiels zu erkennen, ob das Kind nach mehr Liebe verlangt, ob es mehr Zärtlichkeiten geben möchte, als es darf oder seiner individuellen Eigenart entsprechend geben kann.

Wir haben an diesen wenigen Beispielen gesehen, wie vieles uns aus dem Spiel des Kindes erkennbar ist. Der Beobachter versteht aber nur einen Teil von dem, was sich im Spiele ausdrückt, — gewissermaßen die Oberschicht, — da das meiste nicht direkt, sondern nur in einer symbolischen Ausdrucksform wiedergegeben wird; das Eigentliche, Wesentliche können wir erst mit Hilfe der analytischen Deutungskunst enträtseln. Das eine aber haben wir mit den knappen Andeutungen zu klären versucht: *Die Komplexe des Kindes, also das, was seine Psyche erfüllt, was sie, vorherrschend unbewußt, beunruhigt, was innere Kämpfe auslöst, aber auch was Lust bringt, lebt im Spiele auf.*

Zur Bewältigung der durch das Leben und insbesondere durch die Erziehung heraufbeschworenen Konflikte, bedarf das Kind der Betätigung der Phantasie, die ihm das zu schaffen vermag, was ihm sonst unerreichbar ist. So könnte man das Spielen der Kinder ein phantasiemäßiges Ausleben nennen, das ihnen die Anpassung an die Realität erleichtern hilft. „Die Schöpfung des seelischen Reiches der Phantasie findet ein volles Gegenstück in der Einrichtung von ‚Schonungen', ‚Naturschutzparks' dort, wo die Anforderungen des Verkehrs und der Industrie das ursprüngliche Gesicht der Erde rasch bis zur Unkenntlichkeit zu verändern drohen. Der Naturschutzpark erhält diesen alten Zustand, welchen man sonst überall mit Bedauern der Notwendigkeit geopfert hat. Alles darf darin wuchern und wachsen wie es will, auch das Nutzlose, selbst das Schädliche. Eine solche, dem Realitätsprinzip entzogene Schonung ist auch das seelische Reich der Phantasie."[1]

Wenn wir das Spiel von dieser Seite her betrachten, werden wir dazu gelangen, das Kind viel spielen zu lassen. Die Einschränkung der Spielfreiheit des kleinen Kindes würde ihm Lebenserschwerung bedeuten. — Wir können dem Kinde keine Lebensanpassung im Sinne unserer Kulturstufe abfordern, ohne ihm Gelegenheit zu einer phantasiemäßigen Umgestaltung seiner Wünsche zu geben.

Das Ernstnehmen des Spiels als Entwicklungsfaktor ist eine Konsequenz der hier dargelegten Anschauungen. Die sehr allgemeine Herabsetzung des Spiels im Vergleich zur „Arbeit" des Schulkindes oder zur bildenden „Beschäftigung" des Kleinkindes (im Sinne Fröbels oder Montessoris) muß als ein Unrecht gegen das Kind bezeichnet werden. Was für das jüngere Kind wertvoller ist: Wenn es sich mit Hilfe eines Lehr- oder Bildungsmaterials beschäftigt, oder wenn es sich in freier Weise spielend auslebt, diese Frage bedarf noch der Klärung. Ich neige der Ansicht zu, daß man dem Kinde zu beiden Beschäftigungsarten Gelegenheit geben sollte, es aber ganz seiner augenblicklichen Stimmung gemäß, ohne jeden äußeren Druck, wählen läßt.

Die Hintansetzung der Phantasietätigkeit im System der Montessori wird uns so als ein großer, recht bedenklicher Fehler erscheinen müssen. Wir können hier nicht eine ins Einzelne gehende Gegenüberstellung unserer Auffassung zu der Montessoris vornehmen. Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, wie grundverschieden die sich auf psychoanalytische Erkenntnisse stützende Bewertung des freien Phantasiespiels von ihrer Stellungnahme ist. Es dreht sich uns dabei weniger um die Frage, ob und wie wir die kindliche Phantasie durch besondere Maßnahmen (organisierte Spiele

1) Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Ges. Schriften, Bd. VII, S. 387.

oder Beschäftigungen) zu pflegen haben, sondern unser Augenmerk ist auf die Möglichkeit des ungestörten und jederzeit möglichen Spielens im Kindergarten zu richten, auf die Freiheit der Kinder, sich ihren Phantasien hinzugeben, sie im Spiel auszuleben. Selbst wenn man, wie dies neuerdings geschehen soll, auch im Montessorihaus Bausteine und ähnliche Materialien bereitstellt, scheint mir diese Möglichkeit dort deshalb nicht gegeben zu sein, weil die Atmosphäre in erster Linie auf die Material-Beschäftigung der Kinder eingestellt ist und man im Sinne der Montessori das Spiel immer als etwas Untergeordnetes auffassen wird. Denn Montessori nimmt das Spiel nicht wie wir als ein Hilfsmittel bei der Anpassung an die Realität, sondern erblickt in der Betätigung der Phantasie eine Erschwerung derselben. Selbstverständlich werden auch wir im Kindergarten Gegenwerte zu geben versuchen, wenn wir bei einem Kinde ein zu starkes Hinneigen zu verträumtem Wesen und gar zu phantastischen Spielen bemerken; aber wir glauben nicht, daß ein solcher vom Normalen abweichender Zustand eines Kindes einzig und allein durch ein Hinlenken zur Realität, soweit es in Beschäftigungsmaterialien gegeben ist, zu beheben sein wird. Wir rechnen in solchen Fällen damit, daß hier ein neurotisches Symptom zur Auswirkung kommt, dessen Ursache nur auf psychoanalytischem Wege erforscht und beseitigt werden kann.

Auch im Fröbelschen Kindergarten kam lange Zeit hindurch das freie Spiel nicht zu seinem Recht. An manchen Stellen wird es auch jetzt noch vernachlässigt, was umso erstaunlicher ist, als Fröbel die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes in intuitiver Weise erfaßt hatte und seiner Anschauung in folgenden Worten Ausdruck verlieh:

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst.“[1]

Wenn psychoanalytische Erkenntnis dazu führte, eine Spielhemmung als Vorstufe einer späteren Arbeitshemmung anzusehen (Melanie Klein), so bestätigt dies die von Fröbel ausgesprochene Ansicht: „Das Kind, der Zögling, welcher gut und tüchtig (ich sage aber mit Bedacht: tüchtig) spielt, wird auch gut und tüchtig im Kreise seiner Anlagen und Fähigkeiten lernen und ein tüchtiger Mann und Mensch werden.“[2]

Es erscheint uns auf Grund der hier dargelegten Anschauungen eine wesentliche Aufgabe des Kindergartens zu sein, Kinder, die nicht spielen wollen, also nicht spielen können, zur Spielfähigkeit zu bringen. Freilich,

1) Die Menschenerziehung. Verlag Ph. Reklam, Leipzig. S. 75.

2) Schriften, herausgegeben von Wichard Lange, Verlag Enslin, Berlin 1833. Bd. I, S. 465.

wie wir ein Kind nach dieser Richtung hin beeinflußen können, läßt sich nicht endgültig festlegen. Es gibt die mannigfachsten Arten neurotischer Hemmungen, die das Kind vom Spiel abhalten. Zu starke Verdrängungen, unbewußte Schuldgefühle, vor allem wohl auch eine Selbstbestrafungstendenz scheinen mir geeignet zu sein, das Spielen zu behindern. Auch wenn die Vorgänge, die den Spielinhalt ausmachen, dem Bewußtsein zu nahe sind, wird das Kind sich nicht gestatten dürfen, sich im Spiel frei auszuleben. Zu Depressionen neigende Kinder flüchten zwar manchmal gerade in das Spiel, um sich von ihren beunruhigenden Gedanken zu befreien, oft aber werden gerade die Depressionen der Grund des Schlechtspielens sein, weil sie verhindern, daß sich das Kind im Spiel löst und in seinen Phantasien gehen läßt. In einigen dieser Fälle kann wohl nur eine Psychoanalyse wirkliche Hilfe bringen. Wir haben aus den bisherigen Darlegungen gesehen, wie wichtig dies für die weitere Entwicklung des Menschen sein kann, besonders wenn wir die erwähnte Beziehung zwischen Spielhemmung und Arbeitshemmung in Betracht ziehen. Aber nicht immer wird man zu einer Analyse schreiten können, und es fragt sich nun, welche Mittel die Erziehung an der Hand hat, um dem Kinde zu helfen. Kinderumgang wirkt meinen Erfahrungen nach häufig günstig, vorzüglich da, wo, wie im Kindergarten, gleichzeitig eine Loslösung von der häuslichen Umgebung stattfindet. Aber auch, wenn man das Kind zu Kindern führt, sollte man sich immer abwartend, nie vorschreibend, ihm die Kameraden aufdrängend, verhalten; ein Sicheinmischen, das dem Kinde als gewollte Maßnahme fühlbar wird, ruft leicht Widerstand und Opposition hervor. Beim passiven Verhalten des Erziehers aber, wenn das Kind durch die Kinder selbst ins Spiel gezogen wird und die ganze Atmosphäre ablenkend und erfreuend auf das Kind wirkt, kann man häufig Erfolge sehen. Man soll aber dabei nie ungeduldig werden und erst nach langem Abwarten zum aktiven Eingreifen übergehen. In solchen Fällen wird der Erzieher am besten vorsichtig und durchaus nicht selbständig leitend mit dem Kinde spielen, sich aber nach und nach aus dem Spiel zurückziehen und das Kind im Spiel sich selbst überlassen. Auch eine das Innenleben anrührende Unterhaltung, die das Unbewußte des Kindes auflockert und Verdrängungen aufhebt, kann das Kind von Hemmungen befreien und spielbereiter machen, doch wird dieses Mittel nur einem psychoanalytisch geschulten Pädagogen zur Verfügung sein.

Es muß aber in diesem Zusammenhang nochmals erwähnt werden, daß das Kleinkind nach meinen Erfahrungen oft noch das vierte Jahr hindurch nicht mit anderen Kindern zu spielen versteht. Das Alleinspielen ist hier also nicht etwas Anormales, das auf Eigenbrödelei, unsoziales Verhalten oder dergl. schließen läßt; es scheint mir die Folge des kindlichen Bedürfnisses zu sein, seine eigenen Phantasien, und eben nur diese, zur

Darstellung zu bringen. Es ist wohl auch eine Forderung des Entwicklungsdranges des Kindes, das auf dieser Stufe ungehemmt durch Beeinflußungen im Spiel nur sich selbst erleben will. Als Folge dieser Annahme wird jeder bewußte Erzieher nur ausnahmsweise mit dem Kinde spielen. Der Erwachsene, der zu häufig Spielgefährte des Kindes ist, wird diesem Entwicklungsmöglichkeiten nehmen, da er seine Phantasie und seine Initiative unterbindet; manche Kinder verlernen durch zu viel Teilnahme von Erwachsenen am Spiel die Fähigkeit, allein, aus innerem Erleben heraus zu spielen. Es gibt auch nur wenige Erwachsene, die es verstehen, sich im Spiel mit einem Kinde selbst zurückzustellen und ihm vollständig die Führung zu überlassen. Wir müssen beachten, daß die Erwachsenen am intensivsten zu spielen verstehen, die sich stark mit dem Kinde identifizieren. Bei diesem Vorgang wird aber nur zu leicht das eben erwähnte pädagogische Moment vergessen. Dann trägt der Erwachsene, sich selbst unbewußt, eigene Wünsche und Phantasien ins Spiel und erdrückt damit die Betätigung des Kindes. Mir wurde von einem jungen Mädchen berichtet, das im Mutter-und-Kind-Spiel mit Kindern, wie ihre spätere Analyse ergab, einen ganzen Wunschkomplex zur Darstellung brachte, so stark und so weltentrückt, daß sie wie aus einem Traum erwachte, als das Spiel unterbrochen wurde.

Wir hatten bisher nur die durch Kinder erdachten und aus ihren eigenen Phantasien hervorgegangenen Spiele im Auge und wollen uns nun den Bewegungs- und Kreisspielen zuwenden, die nach gewissen Regeln und unter Text- und Gesangbegleitung ausgeführt werden, also nicht eigentlich freie Spiele sind. Ganz abgesehen von der Freude des Kindes an Rhythmus und Bewegung, liegt in diesen Spielen etwas, was das Unbewußte des Kindes stark berührt. Aus der Beliebtheit eines Spieles sieht man am besten, ob es kindertümlich, d. h. der Masse der Kinder entsprechend ist. Zwang zur Teilnahme an einem Bewegungsspiel, wie man ihn in vielen Kindergärten noch ausüben sieht, weil man glaubt, dadurch die soziale Erziehung fördern zu können (Gemeinschaftsspiel, Gemeinschaftssinn), halte ich durchaus für verfehlt. Nur wenn ein Kind gern spielt, ist es seelisch berührt; ungern ausgeführtes Spielen ist ein Unding, ein Druck mehr im Leben des Kindes, und es bewirkt das Gegenteil von dem Gewollten: Ein inneres Abseitsstehen von der Allgemeinheit und trotz der äußeren Anpassung eine Gelegenheit mehr, den Zwang der Erziehung unangenehm zu empfinden. Soziale Anpassung muß durch das Leben in der Kindergemeinschaft an sich angebahnt werden, nicht aber durch künstliche Spielorganisationen.

Man kann beobachten, daß gewisse Spiele bei fast allen Kindern sehr beliebt sind, und man muß annehmen, daß, wo nicht Rhythmus und Reim den Ausschlag geben, der Inhalt des Spieles das Seelenleben des Kindes

besonders stark berührt, daß es in irgend einer Weise seinen Schwierigkeiten und Wünschen Ausdruck verleiht.[1] Wir sollten uns bei der Wahl der Gemeinschaftsspiele deshalb auch nur von den Kindern leiten lassen und ihren Vorschlägen folgen; beim Einüben neuer Spiele werden wir der Kinder Widerstände, die sich bei freier Führung meist deutlich zeigen, nicht unbeachtet lassen. Nicht eigene Tendenzen, nicht ästhetische Wertungen dürfen hier stark zum Ausdruck kommen. Es ist unstreitig eine Gefahr des Bewegungsspieles in pädagogischer Hinsicht, daß die Leiterin sich und ihre Absichten dabei zu sehr in den Vordergrund stellt und nicht, wie es sonst unser Ziel ist, vom Kinde ausgeht. Mögen der Leitung nun äußere Motive zugrundeliegen (die Wirkung des Spiels auf Zuschauer, Einstudierung in Hinblick auf Feste des Kindergartens), möge das Bewegungsspiel als Massenbindung und als Massenbeschäftigung verwertet werden, wir fanden in wenigen Kindergärten ein wirkliches Spiel, wie wir es den Kindern wünschen. Der gelangweilte Ausdruck eines großen Teils der Teilnehmer war bezeichnend für den Mißbrauch, der hier mit etwas getrieben wurde, was man Spiel nennt.

Auch in anderer Hinsicht wird in manchen Kindergärten gerade beim Bewegungsspiel gegen die Forderungen einer modernen Pädagogik gesündigt. Die Kinder werden noch vielfach zu einer süßlichen Versinnbildlichung ihrer Eindrücke geführt, die durch und durch unecht ist und nicht den Phantasien des Kindes entspricht. Es werden in Wort und Bewegung symbolische Darstellungen gegeben, die weit entfernt den wirklichen Symbolen, wie sie die Psychoanalyse aufgedeckt hat, eine vom Erwachsenen für Kinder ausgedachte und zurechtgemachte, Symbolik ist.

Es ist verständlich, daß Maria Montessori unter diesen Umständen das Bewegungsspiel ablehnt, denn sie, die alles vom Kinde ausgehend betrachtet, kann mit uns dieser Art des Bewegungsspiels nicht zustimmen.

Das Bewegungsspiel kann aber für die Kinder etwas Schönes sein und etwas, das ihnen seelisch und körperlich zuträglich ist. Es kommt nur darauf an, daß es in richtiger Weise ausgeführt wird. Alles hängt da in erster Linie vom Talent der Leiterin ab, alles kommt auf die Fröhlichkeit, den Rhythmus und vor allem wohl auf die innere Beteiligung der Kinder an. Wirkliche Anteilnahme wird besonders dort erzielt werden, wo man die Kinder nicht nur nachahmend und den Spielregeln gemäß das Spiel ausführen läßt, sondern wo man ihnen dabei eine schöpferische Tätigkeit zuweist. Das Ideal einer Spielgestaltung wäre, Erfindung, Ausführungsform, am besten auch Melodie und Rhythmus der Initiative der Kinder zu überlassen, also das Spiel mit ihnen gemeinsam zu schaffen. Natürlich kann

1) Es sei auf die interessante Arbeit Sigm. Pfeifers (Budapest) über „Äußerungen infantil-erotischer Triebe im Spiel" hingewiesen. Imago V, 1917—19. S. 243.

nur in einem kleinen Kreise und unter sehr begabter Leitung an eine solche Spielweise gedacht werden; sie würde aber dem entsprechen, was wir in anderer Hinsicht als das für die Kinder Wünschenswerte halten.

So wollen wir also gelegentliches, der augenblicklichen Stimmung entsprechendes Gemeinschaftsspiel den Kindern durchaus nicht vorenthalten; aber wir wollen dabei ein Zuviel der Leitung von Seiten des Erwachsenen ausschalten und die Kinder nach ihren Kräften aktiv, nicht nur passiv teilnehmen lassen. Wenn vorher erwähnt wurde, daß der Zwang, sich zu beteiligen, abzulehnen ist, so sei hier noch hinzugefügt, daß ein solcher sogar in gewissen Fällen schädlich sein kann. Die Ablehnung des Bewegungsspiels durch einzelne Kinder, ihr Sträuben, in den Kreis zu gehen, deutet manchmal auf Angst hin, die aus dem Unbewußten kommend, nicht ohne weiteres begriffen werden kann. Es wäre zu wünschen, daß uns aus Kinderanalysen Material geboten würde, das hier Aufklärung schaffen könnte und uns lehrte, das Verhalten der Kinder besser zu verstehen.

Es wird nun, nachdem wir das Spiel und seine Bedeutung für das Kind zu beleuchten versuchten, unsere Aufgabe sein, uns mit den anderen im Kindergarten üblichen Beschäftigungen zu befassen.

Neben der Hinlenkung des Kindes zum Sozialen wird sowohl im Fröbelschen Kindergarten als auch im Montessori-Kinderhaus die A u s b i l d u n g des Kindes als Aufgabe betrachtet. „Zweck des Kindergartens ist“, wie Fröbel es ausspricht, „Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommer Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen.[1] Auch Montessori spricht sich in einem ähnlichen Sinne über die Aufgabe der Kinderhäuser aus, so ähnlich, daß man sich immer wieder wundern muß, daß eine Gegnerschaft zwischen beiden Methoden (oder doch ihren Vertretern) einem sich ergänzenden Nebeneinander im Wege steht. M o n t e s s o r i sagt: „Es handelt sich nicht nur um Orte, wo die Kleinen bewacht werden, nicht um ein Asyl, sondern um eine wirkliche Schule zu ihrer Erziehung, und ihre Methoden sind eingegeben von den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik. Die körperliche Entwicklung der Kinder wird genau verfolgt

1) Fröbels Schriften, Band 3, S. 469. Berlin. 1862/63.

und jedes Kind wird vom anthropologischen Standpunkt aus erforscht. Sprachübungen, eine systematische Erziehung der Sinne und Übungen, welche die Kinder unmittelbar für die Tätigkeiten des praktischen Lebens tauglich machen, bilden die Grundlage des Erziehungswerkes.[1]

Es ist selbstverständlich, daß auch der psychoanalytisch orientierte Pädagoge die Vorbereitung des Kindes auf Schule und Leben bei der Kindergartenerziehung ins Auge faßt, wenn wir auch das Letztere als das Wesentlichere ansehen und dies deutlich hervorheben, indem wir die Anpassung an die Realität in den Vordergrund rücken.

Die im Kindergarten und im Montessori-Kinderhaus angewandten Beschäftigungen dienen beiden Zwecken. Wir werden vor allem diejenigen Beschäftigungsarten an die Kinder heranbringen, die ihnen Gelegenheit zu einem freien Tun und Sichselbstdarstellen geben und somit die Grundlage zur Sublimierung schaffen. Meine Erfahrungen ließen mich in erster Linie das freie Zeichnen (Buntstiftmalerei, auch unter Benutzung der Montessoriformen), das freie Malen mit Farben, Kneten, Ausschneiden und andere Papierarbeiten in Verbindung mit dem Kleben und das Bauen, als meinem Zweck entsprechend erkennen. Daneben fand ich Farbspiele verschiedener Art (auch Montessori), Legespiele, das Aufreihen von Perlen als ruhige, die Konzentration fördernde Beschäftigungen nützlich und den Kindern erwünscht. Dabei erscheint es mir als das Wesentlichste, das einzelne Kind das finden zu lassen, was seiner Entwicklungsstufe und augenblicklichen Stimmungslage entspricht, gleichgültig, ob dadurch die an sich wünschenswerte Förderung des Kindes in Bezug auf Ausbildung des Intellektes, der Sinne oder der Geschicklichkeit etwa in den Hintergrund tritt. Erschwerend ist bei der Anwendung wahlfreier Beschäftigungen freilich die durch Nachahmung entstehende Angleichung mancher Kinder aneinander, die es mit sich bringt, daß häufig Scheinwahlen getroffen werden. Hier hat die Kunst der Leitung einzusetzen, die die Kinder dahin führen muß, *wirkliche* Entscheidungen zu treffen. *In der Ausgestaltung der Persönlichkeit, der Förderung der Initiative und der Willenskräfte sehen wir eine über jede andere Zielsetzung hinausgehende Aufgabe. Die Schaffung von Sublimierungsmöglichkeiten scheint mir auf dieser Altersstufe das hierzu Wichtigste zu sein.*

Wenn das Kind in den Zeiten starker Triebverzichte oder aber bei der aus der Ödipussituation hervorgerufenen Affektanhäufung mit Hilfe einer hierfür geeigneten Beschäftigung die seelischen Antriebe abreagierend umgestaltet, so geben wir ihm in dieser Epoche damit größere Werte, als

1) Maria Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. 4. bis 7. Tausend. S. 57. Verlag Julius Hoffmann, Stuttgart.

wenn wir ihm Gelegenheit bieten, seinen Farbensinn zu bilden oder seine intellektuellen Kräfte zu entwickeln. Nehmen wir den fünfjährigen Knaben Hans, der in seinen Zeichnungen nur Zerstörungsvorgänge darstellt: das Brennen eines Schiffes, den Einsturz eines Hauses und ähnliches. Er zeigt uns damit nicht nur andeutungsweise seelische Vorgänge, sondern er schafft sich selbst mit Hilfe dieser Darstellungsversuche einen Weg, inneres Erleben nach außen zu bringen. Es wird aus der Gefühls- oder Gedankenwelt etwas produziert, etwas gewissermaßen zu einem höheren Zweck umgewertet — dem Schaffen des Künstlers vergleichbar. Die unbewußte Anknüpfung an ein im Vordergrunde stehendes Interesse schien mir bei Heinrichs Knetarbeit vorzuliegen. Der Fünfjährige formte einen Pudding, auf den er in der Mitte ein langes „Saucenrohr" aufsetzte, das er nach vorn umbog. „Hier soll Sauce herauskommen", erklärte er mir, „jedem auf seinen Teller". Auf meine etwas erstaunte Frage, ob er denn solch Saucenrohr schon gesehen hätte, meint er etwas verschämt mit seiner Hand an seine Hose zeigend: „Na vorne." In dieser symbolischen Wiedergabe lag für das Kind ein Ausleben seelisch wichtiger Momente. Am deutlichsten schienen mir die Zeichnungen des sechsjährigen Alex das wiederzugeben, was zu der Zeit sein Interesse erfüllte. Der Junge stand in der Entwicklung noch ganz auf der analen Stufe, seine Gedanken konzentrierten sich in einer für dieses Alter nicht gewöhnlichen Weise auf Kot und Schmutz. Er zeichnete Tiere und Menschen immer mit fallenden Kotäpfeln und malte Menschen, freilich charakteristischerweise nur solche, die er besonders lieb hatte, bis zur Mitte in schwarz gemaltem Schmutz watend. Und als sein kleiner Freund einen Menschen aufgezeichnet hatte, leistete sich Alex einen dreisten Übergriff: Er fügte der Zeichnung des anderen alles das hinzu, was ihm vergessen schien, ein Glied, das urinierte, aus Nase und Ohren kommenden Schmutz. Für diesen Jungen, den man zu Hause solches Tun sehr verübelte, der immer besonders gepflegt und sauber in den Kindergarten kam und sich aus seiner guten Erziehung heraus geschämt hätte, je ein unsauberes Wort auszusprechen, war diese Art des bildlichen Abreagierens eine sichtbare Erleichterung. Nachdem er bemerkt hatte, daß ich mich nicht über seine Zeichnungen entsetzte (wie dies zu Hause geschah), sah er mich nach Fertigstellung eines Blattes immer in verschmitzten Einverständnis an und schien erfreut, daß man ihn hier in Ruhe ließ. Ich bin sicher, daß gerade dieses Wiedergeben des geheimen Interesses dahin führen konnte, es weniger stark im Vordergrunde seines Seelenlebens stehen zu lassen und so allmählich abzuklingen.[1]

---

1) Die allgemeine Auswertung von Kinderzeichnungen mit Hilfe der psychoanalytischen Deutungskunst ist eine Aufgabe, zu der die psychoanalytisch orientierte Kindergartenleiterin wertvolle Hilfe leisten könnte. Eine wissenschaftliche Verarbeitung des Materials würde unser kinderpsychologisches Verständnis wesentlich erweitern. So viel mir bekannt ist, liegt eine Arbeit über dieses Thema noch nicht vor, doch hat eine

Die Sublimierung analer Triebkräfte scheint mir von großer Bedeutung für die Kinder im Kindergartenalter zu sein. Wir haben schon an anderer Stelle gesehen, wie stark hier noch der Kampf zwischen Erziehungseinfluß und unbewußten Kräften ist. Man kann dem Kinde hierbei Hilfe leisten, wenn man Gelegenheit zu einer Tätigkeit gibt, die einen Ausgleich zu schaffen vermag. Besonders werden wir da das Kneten heranziehen, bei dem die Kinder anfangs, wenn man sie unbeeinflußt mit dem Material hantieren läßt, nichts tun als „manschen", also in der Masse herumdrücken, reiben, sie zu Würsten drehen, vielleicht auch in Stückchen reißen. Nach und nach wird aus diesem unbewußten, blinden Tun ganz von selbst ein bewußteres Gestalten, ein wirkliches Produzieren phantasiemäßiger Vorstellungen oder ein Nachbilden von Gegenständen, die das Interesse wachriefen. Wie stark die Gleichsetzung Tonmasse = Kot bei den Kindern wirksam sein kann, bewies mir der vierjährige, freilich geistig nicht voll entwickelte Gerd. Er nannte die Knetmasse „Pfuideibels", drehte kleine Stücke daraus, roch daran und legte sie in eine Ecke des Zimmers. Er hielt mir solch ein Stückchen an die Nase und sagte: „Nun mache ich noch einen Popo dazu."

Auch das Kleben kommt der gleichen Tendenz des Kindes entgegen. Anfangs ist der Erfolg, das wirkliche, zweckmäßige Kleben dem Kinde meist ganz gleichgültig, und der Hinweis auf notwendige Reinlichkeit wird oft einfach unbeachtet gelassen, Flecken sogar manchmal als etwas Wünschenswertes betrachtet. Nach und nach entsteht auch hierbei ein zielbewußtes, zweckentsprechendes Kleben von Mustern oder anderen Dingen. Auch das Spielen im Sande muß als Gelegenheit zum Sublimieren des primitiven Schmutzbedürfnisses hervorgehoben werden. Aus dem Wühlen im Sande, dem Einrühren des Sandes in Wasser und einem Sichbeschmieren damit (wo die Erziehung nicht hindernd dazwischentritt!) gelangt das Kind erst allmählich zu zielsetzendem Tun, zum Aufschippen von Bergen, dem Graben von Tunnels, von Höhlen usw. Gerade das Sandspiel scheint dem Kinde starke Symbolbedeutung zu haben, worauf u. a. die intensivst ausgeführte Beschäftigung des „Kuchenbackens" hindeutet. Ohne die dahinter stehende Symbolik würde diesem primitiven Spiel kaum solche starke und vor allem so lange andauernde Vorliebe geschenkt werden.

Das Malen mit Farben scheint ebenfalls den analen Wünschen des Kindes entgegenzukommen. Bereits die Dreijährigen des Kindergartens haben eine Lust am Auftragen und Ausmalen der Farben. Das „Schmieren" an sich ist hier Freude und wird anfangs ganz ohne Sinn für Farbenmischung und -Zusammenstellung ausgeführt. Das allmähliche Gestalten können wir

---

Berliner Kindergartenleiterin bereits an der Hand eines größeren Sammel-Materials interessante Feststellungen gemacht, die sie wohl demnächst zur Veröffentlichung bringen wird.

mit Sicherheit als Sublimierung des anfänglichen Schmiertriebes ansehen; wir können aber trotz bewußten Schaffens noch lange das Vergnügen am Auftragen der Farbmasse als im Vordergrunde stehend erkennen.[1]

Wenn wir uns so zu den Beschäftigungen des Kindes einstellen, wie hier angedeutet wurde, muß uns das Leiten, Anregen und Vorschreiben bei den Tätigkeiten als unrichtig erscheinen. Gelegentliche Aufgaben — oder besser Vorschläge haben ihre Berechtigung, als Regel aber hat die selbständige Wahl und Ausführung der Beschäftigung zu gelten. Nur da haben wir einzugreifen, wo ein Kind diese Unterstützung braucht; meist findet es, wenn auch vielleicht etwas langsam, selbst seinen Weg oder es bildet sich an den anderen Kindern weiter. Ein Stundenplan und jede bestimmt angesetzte Beschäftigung (soweit sie nicht, wie die tägliche Arbeit im Kindergartenhaushalt, gegebene Notwendigkeit ist) erscheint unangebracht. Daß auch bei der freien Beschäftigungsweise dem Kinde Entwicklungsmittel geboten werden, daß Fertigkeiten geübt, die geistigen Fähigkeiten gefördert werden und daß auch mir dies wichtig, wenn auch nicht einzig und allein im Vordergrunde stehend, erscheint, sei nur gewissermaßen vorsichtshalber erwähnt. Und daß auch bei uns die Gemütswerte durchaus nicht unbeachtet bleiben, obgleich wir nur gelegentlich für einander oder in Gruppen miteinander arbeiten und obgleich wir sie sich in erster Linie aus der Atmosphäre heraus, nicht aber aus Beschäftigungsorganisation entwickeln lassen, sei betont. Ich verkenne auch nicht die Bedeutung eines zielsetzenden gemeinsamen Arbeitens (Bastelns), da ich es als Freudenquelle und Anregungsmittel würdigen lernte; es darf aber, soweit es nicht aus der Initiative der Kinder entsteht, nur gelegentlich einmal in Vorschlag gebracht werden.

Die Achtung vor dem Eigenleben des Kindes scheint mir in vielen der Durchschnittskindergärten (nicht aber in modern gestalteten Kindergärten freilich) nicht genug im Vordergrunde zu stehen. So wird der an sich

1) Es dürfte nicht ohne Interesse sein, daß das Vorherrschen analer Tendenzen, wie es die Kinder meines Kindergartens, also Mittelstandskinder, an den Tag legten, bei den Kindern der Arbeiterkreise weniger stark zum Ausdruck zu kommen scheint. Ich schließe dies aus einem ziemlich reichhaltigen Zeichenmaterial, das in einem Volkskindergarten (dessen Leiterin auf psychoanalytischem Boden steht) vorgelegt wurde. Dort standen Darstellungen der Geschlechtsbeziehung, überhaupt genitalsexuelle Interessen absolut im Vordergrund. Es sei die Vermutung ausgesprochen, daß die Beschäftigung mit analen Dingen und das längere Haften daran vielleicht mit der frühen und starken Unterdrückung im Zusammenhang steht, die in Bezug hierauf bereits dem kleinen Kinde der bürgerlichen Schichten abverlangt wird. Andererseits pflegt das Kind dieser Kreise weniger Gelegenheit zu haben, Beobachtungen zu machen, die sich auf die Beziehungen der Geschlechter beziehen. Es soll jedoch hiermit nicht etwa gesagt sein, daß nicht auch die Kinder des Mittelstandes mit sexuellen Problemen beschäftigt sind und dies auch, — wenn auch nach meinen Erfahrungen nicht so vorherrschend, — zum Ausdruck bringen

richtige Satz, das Kind solle lernen, Innerliches äußerlich zu gestalten (Fröbel) m. E. vielfach falsch angewandt. Ein äußeres Erlebnis, selbst wenn es das Kind erfreut und interessiert, ist durchaus nicht immer von der von den Erziehern angenommenen Bedeutung für das Kind; es wird nicht immer zu einem inneren Erlebnis. Und so scheint mir die Kindergartenmethodik in einem Irrtum befangen, wenn sie glaubt, in der Darstellung der Eindrücke, die sie dem Kind vermittelt, wirkliche Widergaben, ein „Äußerlichmachen" von des Kindes Innenleben zu sehen. Das Seelenleben des Kindes äußert sich nur durch Darstellung, „Darlebung", um mit Fröbel zu sprechen, im freien Spiel und in freier, unbeeinflußter Beschäftigung. Seit uns die Freudsche Tiefenpsychologie das Kind von einem anderen Gesichtspunkt aus betrachten lehrte, weiß man, daß die wirklichen Interessen, Wünsche und Stimmungen der einzelnen Kinder weit auseinandergehen, daß hinter dem äußeren, uns erkennbaren Verhalten des Kindes die Auswirkungen seines Unbewußten wirksam und beeinflußend sind. Eine Einheit zu schaffen, ein wirkliches Mitgehen, wird uns da in den seltensten Fällen gelingen. Entweder machen die Kinder bei einer planmäßig an sie herangebrachten Beschäftigung nur mechanisch mit, ohne innerlich beteiligt zu sein, oder aber sie beteiligen sich wohl intensiv, lassen jedoch ihre eigenen Impulse außer Acht, was im Hinblick auf ihre Eigenentwicklung durchaus nicht immer wünschenswert ist. Der frühen Kindheitsstufe ist es sicherlich nicht förderlich, sich unter geistige Führung zu stellen; alles sollte lieber von selbst, von innen heraus sich entfalten, sonst kommen Fehlentwicklungen und Treibhausbildungen zustande. Unsere Aufgabe kann es nur sein, die Bildungsmittel für das Kind bereitzustellen. In diesem Sinne kommt die Handhabung der Kinderbeschäftigung im Montessorihaus unserer Einstellung entgegen, doch scheint es mir unrichtig, wie bereits erwähnt, Einschränkungen für Materialverwendung anzuordnen. Auf meinen diesbezüglichen Einwand wurde mir von einer Montessori-Lehrerin einmal geantwortet, man gäbe doch auch dem Kinde andere Sachen, die nicht zum Spiel bestimmt seien, nicht zur freien Verfügung. Dieser Vergleich geht aber fehl, denn ich beanstande ja nur, dem Kinde, ihm zur Beschäftigung gereichte Dinge allein zu einem bestimmten, vom Erwachsenen ausgedachten Zweck zu überlassen. Der Hinweis, daß wir es mit Lehrmitteln, nicht aber mit Spielzeug zu tun hätten, kann mich auch nicht überzeugen, da eben meiner Ansicht nach Lehrmittel für diese Alterstufe nicht das Gegebene sind. Wir müssen uns hüten, in der Tätigkeit eines Kindes ein scheinbar zweckloses Tun zu sehen, auch wenn es nicht dem entspricht, was wir uns bei der Materialdarbietung vorgestellt hatten. Wir müssen uns ferner hüten, bei Beobachtung der kindlichen Beschäftigung anzunehmen, daß das Kind immer das tut, was das Material bezweckt. Das

Kind, das scheinbar die vorgeschriebene oder die aus dem Beschäftigungsmittel sich ergebende Aufgabe erfüllt, zweckbewußt, wie es den Anschein hat, folgt dabei oft eigenen Antrieben und wertet das Beschäftigungsmittel irgendwie im Sinne eigener Wünsche aus. Nehmen wir als Beispiel die Einsatzzylinder Montessoris. Dieses besonders beliebte Lehrmittel, beliebt m. E. einerseits wegen der verhältnismäßig leicht errungenen Zielbefriedigung, andererseits wegen der mit ihm zu ermöglichenden vielfachen Spielgestaltung, wird in meinem Kindergarten dem Kinde frei überlassen, und nur in Hinblick auf Materialbeschädigung gelten bestimmte vorbeugende Regeln. Das Spiel mit den Einsetzern dient den verschiedensten Zwecken: Die Einsetzer werden in der Phantasie des Kindes zu Menschen, Tieren, zu Gepäckstücken und allem möglichen umgewandelt, der Kasten ist einmal eine Eisenbahn, ein anderes Mal ein Schiff. Das Material wird also nicht immer der Aufgabe entsprechend verwandt, aber sozusagen kindgerecht gemacht. Es wird wie Spielzeug behandelt. Auch dabei, freilich nur nebenbei, erwirbt das Kind die Kenntnis von den Größenverhältnissen usw.; ruhige Vertiefung, Konzentration, findet es sicherlich auch auf diesem Anwendungswege. Andere Kinder scheinen nur an der Tätigkeit des Einstellens Freude zu finden, und zwar sind dies besonders die kleineren Kinder, für die dies Material ja eigentlich auch nur gedacht war. Woher aber kommt es, daß auch die größeren so stark daran haften bleiben, es immer wieder vornehmen? Spielmaterial gibt es ja anderweitig genug. Wir müssen annehmen, und für den, der psychoanalytisch zu sehen versteht, liegt es nah, daß die Einsatzteile dem Kinde Symbolbedeutung haben, ihm unbewußt zwar, aber doch immerhin die starke Anziehungskraft des Gegenstandes begründend. Manche Kinder, die eifrig bei der Beschäftigung mit den Einsatzkästen anzutreffen sind, nehmen diese nur als vorgeschützte „Tätigkeit" und geben sich, scheinbar eifrig beschäftigt, wie man dem Ausdruck ihres Gesichtes ansehen kann, Tagträumereien hin, und während die Montessori-Lehrerin dann erfreut die Feststellung macht, wie oft das Kind die Beschäftigung wiederholt hat (es wird in Montessori-Berichten von einer 32maligen Wiederholung gesprochen) hat das Kind sich nicht im eigentlichen Sinne beschäftigt, sondern es hat phantasiert. Das Kind hat dabei die Gelegenheit in gerngesehener Form eine ungern gesehene Handlung auszuführen. Es wurde übrigens von psychoanalytischer Seite darauf aufmerksam gemacht, daß das häufige Wiederholen einer Beschäftigung auf Vorhandensein einer Zwangsneurose hindeuten.

Es erscheint fraglich, ob das reine Montessori-Material dem Kinde genügende Möglichkeiten zur Sublimierung verschafft, und man kann es daher nur begrüßen, daß jetzt auch im Montessorihaus mehr als anfangs mit Knetmasse und Farben gearbeitet wird.

Wenn wir so der freien Wahl der Beschäftigungen im weitesten Aus-

maß Wert zugesprochen haben, so hatten wir dabei vor allem die Förderung der Persönlichkeitsbildung im Auge. Wir müssen uns darüber klar sein, daß jede Wahl einen Willensakt darstellt; jede Eigenentscheidung bedeutet, einen Ausweg zu finden aus verschiedenen Strebungen. Eigen gewählte Beschäftigung verhindert unerfreuliches Tun und bewirkt ein Handeln, bei dem das innere, augenblickliche Sein des Kindes beteiligt ist. Täuscht sich das Kind, greift es nach etwas, das es nicht befriedigt, so steht es ihm ja frei, sich Neues zu suchen. Man sollte auch im Kindergarten nicht zu ängstlich an der Idee haften, das Kind müsse „lernen“, sich zu konzentrieren. Konzentration kommt meist dann von selbst, wenn das Kind eine richtige Wahl getroffen hat. Ist ein normales Kind durch seine Wahl befriedigt, wird es auch bis zur Ermüdungsgrenze bei der Beschäftigung bleiben. Fliegt ein (im Kindergarten bereits eingewöhntes) Kind dauernd von einem zum anderen, zeigt es stark nervöse Unruhe, dann werden andere Behandlungsmethoden fruchtbarer sein, als ein Zwingen des Kindes zu widerwillig ausgeführter Tätigkeit.

Geduld zu lernen ist vorzüglichste Pflicht des Erziehers, sich abwartend zu verhalten, sei ihm Gesetz. Für den Kindergarten gelte dies im besonderen Maße, denn gerade das Kleinkind wird, da es wehrlos ist, passiver dulden, wenn wir in seine Entwicklung eingreifen.

Geduld zu lernen sei für die Leiterin vor allem Gebot in Hinblick auf jede Handlung, jede Strebung des Kindes, die zur Selbständigkeit und Eigenerprobung führt. Das von Erwachsenen meist mit Voreiligkeit ausgeführte Helfen und Zugreifen kann das Kind in unübersehbarer Weise schädigen. Montessori bringt in ihren Schriften dafür manch gutes Beispiel, und wir haben ihr zu danken, daß sie unseren Blick geschärft hat, die Nachteile falscher Aktivität des Erziehers zu erkennen. Der psychoanalytische Erzieher wird zu den von Montessori gegebenen Argumenten auf Grund der in Kinderanalysen (und auch durch rückschauende Analysen Erwachsener) gewonnenen Einsichten noch weitere hinzufügen und in strengster Weise von sich verlangen, das Kind seinen Weg gehen zu lassen und seine Eigenkräfte nicht zu untergraben. Er wird dies nicht nur in Hinblick auf die aufreizende, von uns früher nicht geahnte Wirkung erziehlicher Eingriffe tun, sondern auch in Anbetracht der Bedeutung, die jedes freie Handeln des Kindes für die Ausbildung seines Selbstvertrauens und seines Lebensmutes gewinnt. Es muß als wahrscheinlich angenommen werden, daß durch eine richtige Führung des Kindes nach dieser Seite hin der Entwicklung mancher Neurose entgegengewirkt wird. Wir haben schon vorher auf die Gefahren hingewiesen, die besonders dem einzigen Kinde durch zu starke Umsorgung und zu viel praktische Hilfe drohen. Der Kindergarten sollte in jeder Hinsicht die Selbständigkeit der Kinder bei allen Verrichtungen des täglichen Lebens zu fördern suchen. Darum

werden wir auch die Betätigungen im Kindergartenhaushalt, und die verschiedenen Arbeiten im Garten in den Interessenkreis der Kinder bringen. Im allgemeinen beteiligen sich die Kinder gern an allem praktischen Tun, und wir vermuten, daß hierzu der Wunsch, es den Erwachsenen gleich zu tun, wesentlich beiträgt. Dazu kommt die Freude, sich körperlich zu betätigen, seine Kräfte zu erproben, sich auszuarbeiten. Es erscheint mir sehr fraglich, ob so junge Kinder, wie es die Kindergartenbesucher sind, von innen heraus „für die Gemeinschaft" zu arbeiten wünschen, daß ihnen das Sich-in-den-Dienst-der-anderen-Stellen im Vordergrunde steht. Die Tätigkeit ist dem Kinde hier ein Mittel, sich narzißtisch [12] seines Könnens zu freuen, es kommt seiner „Großmannssucht" entgegen. Es wirkt in jedem Jahr wieder aufs Neue überzeugend auf mich, wenn, nachdem den ganzen Sommer über im Garten mit viel Vergnügen gesäet, gepflanzt, kurz, auf alle Weise gärtnerisch gearbeitet wurde, der Höhepunkt der Freudigkeit doch erst erreicht wird, wenn die Kinder im Herbst beim Ausroden der Sonnenblumenstengel, was schließlich mehr einem Vernichten als einem pflegerischen Aufbauen gleichkommt, sich und ihre Kräfte zeigen und erproben können.

Es sei mir erlassen, auf die allgemein bekannten oder die vermuteten pädagogischen Werte hauswirtschaftlicher und pflegerischer Arbeiten des Kindes einzugehen; es soll nur der Wunsch ausgesprochen werden, mit Hilfe analytischer Betrachtungsweise auch hier hinter die Dinge schauen zu lernen und Erkenntnisse über die Einstellung der Kinder zu den einzelnen Betätigungen in Hinblick auf Sublimierungsformen und Symbolbedeutung zu sammeln. Es könnte dies sicher für die Handhabung der Beschäftigungsweise an sich wertvoll, vielleicht aber auch im Interesse der Neurosenforschung gelegen sein. Wir denken dabei z. B. an die bei manchen Kindergartenkindern übertonte Ordnungssucht, die dazu führt, daß jeder schief gerückte Stuhl, jeder Kasten, der nicht genau gerade steht, als störend empfunden wird und sofort gerichtet werden muß, wobei oftmals das Zwanghafte der Handlung ins Auge fällt. Auch dem übertriebenen Reinlichkeitsbedürfnis mancher Kinder ist unsere Aufmerksamkeit zu schenken, das gewiß manchmal den Anfang eines späteren Waschzwanges (oder auch nur die Disposition dazu) bilden kann. Mir fällt hierzu die kleine Resi ein. Das Kind war mir sehr zugetan und war stets bestrebt, nur zu tun, was ich gern sah, mehr sogar als mir wünschenswert erschien. Das einzige Mal, daß sich Resi mir widersetzte, war, als ich ihr zu einer unsauberen Arbeit einen Farbenkittel umlegen wollte. Dazu ließ sie sich nicht bewegen: die Flecken des Kittels störten sie. Solche und ähnliche Symptome sind bedeutungsvoll, ihre Beobachtung und Erforschung sind Notwendigkeit, wenn wir als eine der Aufgaben des Kindergartens die *frühe* Aufdeckung neurotischer Anzeichen betrachten. Wir werden gerade bei den hauswirtschaftlichen Beschäftigungen zu überlegen und zu prüfen haben, ob nicht

etwa durch sie solche seelische Fehlentwicklungen verstärkt werden können, oder ob vielleicht infolge der Arbeitsfreude ein Umleiten neurotischer Eigenheiten ermöglicht wird. Auch ob dies an sich wünschenswert ist oder etwa ungünstig wirkt, bleibt zu erforschen. All diese Dinge sind wichtig für den Erzieher, weil er durch falsche Stellungnahme ein Kind schädlich beeinflussen kann. Man nehme ein ehrgeiziges Kind, das auf Anerkennung und Lob von Seiten des Erziehers großen Wert legt, und ziehe in Betracht, welche Konsequenzen es haben kann, wenn man seine übertriebene Sauberkeit oder Ordnungsliebe besonders anerkennt und dadurch noch verstärkt. Es sei hier jedoch erwähnt, daß von psychoanalytischer Seite angezweifelt wird, ob unser Einfluß überhaupt auf die aus dem Unbewußten kommenden Antriebe wirkt, ob wir nicht etwa einen Trugschluß begehen, wenn wir in positiver oder negativer Weise Einwirkung erwarten. Es läßt sich zu diesen Problemen heute noch nicht Stellung nehmen, doch haben wir die verschiedenen Möglichkeiten in Betracht zu ziehen und ihnen unsere Aufmerksamkeit zu schenken.

Auch ob wir durch Naturbeobachtungen tiefergehenden Einfluß auf das Gemütsleben des Kindes zu gewinnen vermögen, wissen wir nicht, doch sollten wir in keinem Fall versäumen, den Interessen der Kinder nachzugehen, wo sie sich zeigen. Wenn wir als allgemeines Prinzip die Forderung aufstellen, dem Kinde Möglichkeiten zu schaffen, die Nutzung derselben aber ihm selbst zu überlassen, so werden wir die Kinder in Beziehung zur Natur bringen, indem wir ihnen Gelegenheit zur Tier- und Pflanzenpflege geben. Dann aber sollten wir uns abwartend verhalten, bis des Kindes Fragen uns sein Bedürfnis nach Belehrung beweisen. Im unrechten Moment gegebene Belehrungsversuche, mögen sie in intellektueller oder in gefühlsmäßiger Richtung gehen, werden vom Kinde ebenso wie unerwünschte Unterhaltungen als Störung empfunden und innerlich abgelehnt. Da wir die Vorgänge im unbewußten Seelenleben nicht durchschauen können und in Wirklichkeit nicht wissen, was die Kinder tatsächlich beschäftigt, kann uns diese Tatsache nicht wundern.

Unsere Aufmerksamkeit wird sich bei diesem Gebiet der Kindergartentätigkeit manchen individuellen Eigenheiten der Kinder zuwenden, die gerade dabei in Erscheinung treten. Der psychoanalytisch orientierte Pädagoge wird zu gewissen Verhaltungsweisen eines Kindes anders stehen, als es die Erziehung im allgemeinen tut. So verurteilen wir nicht, um ein Beispiel zu bringen, die Sucht mancher Kinder, ein Tier zu quälen als „Charakterfehler", sondern wir nehmen auch dies Gebaren des Kindes nur als ein Symptom für unbewußte Seelenvorgänge, die wir zu erforschen trachten, keinesfalls aber mit Strafen belegen werden. Daß moralische Belehrungen allein in den seltensten Fällen etwas fruchten, wenn es gilt,

Tierquälereien oder Zerstörungssucht (wie sie sich manchmal Blumen und Tieren gegenüber zeigt) zu bekämpfen, hat von jeher die Erfahrung bewiesen. Wo Angstpädagogik zur Auswirkung kommt oder auch, wo die Liebe des Kindes zum Erzieher den Wunsch rege macht, seine Forderungen zu erfüllen, dort kann es zu einer Unterdrückung sadistischer [13] Antriebe kommen. Es kann dabei aber immer nur von einem Augenblickserfolg die Rede sein, der für die weitere Entwicklung des Kindes unwesentlich, vielleicht sogar als verhinderte Affektäußerung schädlich ist. Die Tragweite der aus dem Unbewußten erwachsenden seelischen Fehlentwicklungen können wir ohne psychoanalytische Erforschung des einzelnen Falles nicht erkennen. Bei stark ausgeprägten sadistischen Antrieben, bei überhandnehmender Zerstörungssucht kann nur eine Analyse des Kindes Aufklärung über den Zusammenhang und Hilfe bringen. Bei nur gelegentlich auftretenden Entgleisungen wird man sich abwartend verhalten, nicht nur weil solche Störungen des seelischen Gleichgewichtes oft von selbst abklingen, sondern auch, weil tierquälerische Handlungen und Zerstörungstendenzen beim kleineren Kinde vielfach aus einem Nichterfassen der Sachlage erwachsen. Das Kind ist sich dann über sein Tun nicht klar: Es macht keinen Unterschied zwischen lebenden und toten Dingen und erkennt keinen Unterschied zwischen dem Werdenden, Wachsenden, das von ihm geschont werden soll, und dem, was es zerstören oder willkürlich behandeln darf. Gerade dem Tier gegenüber fehlt es oft an der Fähigkeit, sich mit ihm zu identifizieren, was die Vorbedingung jeder bewußten Rücksichtnahme und Schonung ist. Auch fühlt sich das Kind in seinem Allmachtsgefühl oft als Herrscher über das Tier, und wie es aus der Erfahrung oft gelernt hat, daß die Menschen sich von ihm, sei es zum Scherz oder auch im Ernst, quälen lassen, so wird es mit Selbstverständlichkeit sein Verhalten auch dem Tiere gegenüber ausprobieren. Es wird sicher gut sein, durch Hinlenkung des Kindes zu pflegerischem Tun, den Versuch zu machen, es zu einer vermehrten Einfühlung und zu gefühlsmäßiger Bindung an die Tiere zu führen und durch Pflanzenpflege aufbauendes Tun als Gegenwirkung gegen zerstörendes Vorgehen auszunutzen.

Daß wir in der Tier- und Pflanzenbeobachtung ein Mittel gewinnen, das Kind zum Aufmerken und Fragen zu führen und zu dem uns in erster Linie wichtig erscheinenden kritischen Denken, macht uns das pflegerische Tun besonders wichtig. Bei frei sich äußernden Kindern wird bei gemeinsamem Beobachten und Forschen manche bedeutsame Frage fallen, die zu nachdenklicher Erörterung führt und den Weg zur sexuellen Erkenntnis anbahnt, die wir als dem Kinde notwendig erkennen lernten.

Daß das Verhalten zu den Tieren oder auch die Beziehung zu einem bestimmten Tier nichts Zufälliges, nicht Einzelerscheinung ist und daher unsere Aufmerksamkeit verdient, sei hervorgehoben. Wir werden nicht

den Fehler begehen, wie es die allgemeine Pädagogik so gern tut, werturteilend von Tierliebe zu sprechen, die „Güte" des betreffenden Kindes hervorhebend, wir werden auch diese Eigenschaft, wie die vorher erwähnten Fehlentwicklungen, nur als Äußerungsform tiefer liegender Seelenvorgänge betrachten. Es erscheint mir kein Fehlschluß Pfisters zu sein, der annimmt, daß wo bei Kindern eine übermäßige Liebe zu Tieren auftritt, die Beziehung zu den Menschen eine Hemmung erfahren hat. Kinder, die durch strenge oder lieblose Eltern viel leiden, ohne bei anderen Menschen oder in der Religion einen Ersatz zu finden, wenden ihre Zärtlichkeit oft den Tieren zu[1]. Übermäßig betontes Mitleid mit den Tieren, das auf Identifizierung zu beruhen pflegt, sollte uns aufmerken lassen. Wichtig wäre, scheint es, durch psychoanalytische Forschung klarzustellen, ob wir durch eine Beschäftigung mit den Tieren und ihre nähere Beobachtung der bei Kindern so häufigen Angst vor Hunden, Pferden, Hühnern usw. entgegenwirken können. Auch hier hätte der Kindergarten eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, da er die beste Möglichkeit hat, der Forschung Material zur Verfügung zu stellen. Wir müssen freilich annehmen, daß unsere Einwirkung auf das Kind vorherrschend prophylaktischer Natur sein wird. Was wir gut kennen, ist uns weniger schreckenerregend, denn die im Unbewußten liegenden Motive der Angsterscheinungen lassen sich durch eine von außen kommende Beeinflussung kaum beheben, und es wird wohl nur mit Hilfe des psychoanalytischen Verfahrens möglich sein, eine ausgebildete Tierphobie zu heilen[2]. Die Erkenntnis von dem tieferen Zusammenhang zwischen Angst und allgemein-seelischem Erleben wird uns veranlassen, mit pädagogischen Maßnahmen sehr vorsichtig zu sein und ein sich fürchtendes Kind nicht mit Zwang, Strafe oder anderen rigorosen Mitteln zu quälen; auch moralische, das Ehrgefühl anspornende Belehrungen sind besser zu vermeiden. Durch Erziehungseingriffe dieser Art können wir ein Kind seelisch zu stark belasten und einer bestehenden Angst noch verstärkte Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle zugesellen. Liebevolles Eingehen, ein Helfen durch eine verständnisvolle Unterhaltung oder in ausgeprägten Fällen eine Analyse sei empfohlen. Angsterscheinungen sind so lebenshemmend, daß man jedenfalls versuchen sollte, sie rechtzeitig zu beheben.

Nachdem wir hier Gelegenheit nahmen, auch der Angst im Leben des Kindes Erwähnung zu tun, ist es geboten, der Frage des Märchenerzählens näher zu treten. Wir wollen versuchen, aufzuhellen, wie man sich vom psychoanalytischen Standpunkte aus zum Märchen verhalten kann. Es wurde

---

1) Oskar Pfister, Die Liebe des Kindes. S. 137. Verlag Bircher, Bern, 1922.

2) Eine Darstellung des Verlaufs einer Tierphobie und ihrer Heilung durch eine psychoanalytische Behandlung gibt uns Freud in der „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben". Gesammelte Schriften, Band VIII. Es sei außerdem auf Freuds Schrift „Hemmung, Symptom und Angst" verwiesen. (Ges. Schriften, Bd. XI.)

bereits bei der Besprechung des Kinderspiels auf die Bedeutung des Märchens für die seelische Entwicklung des Kindes hingewiesen; hier soll dem noch weiter nachgegangen werden. Wir müssen versuchen, uns darüber klar zu werden, ob wir im Kindergarten Märchen erzählen sollen oder nicht.

Weite Kreise moderner Pädagogen lehnen das Märchen für das Kleinkind ab. Besonders Maria Montessori und ihre Schüler sind ausgesprochene Gegner des Märchenerzählens, vor allem weil sie die Kinder zum realen Denken erziehen wollen und zur bewußten Erforschung der Wirklichkeit; das Märchen wird als der logischen Schulung zuwiderlaufend betrachtet, das Verwirrende des Märchens als phantasiebelastend empfunden. Die Unwahrhaftigkeit, die der Erwachsene dem kritiklosen Kinde gegenüber begeht, wenn er es an die unmöglichen Geschehnisse des Märchens glauben machen will, wird von so gerichteten Erziehern als unstatthaft angesehen. Auch die Befürchtung, die grauenerregenden Gestalten des Märchens könnten beunruhigend wirken, führt, sogar auch bei weniger bewußt eingestellten Erziehern, zu seiner Ablehnung.

Wir haben aber an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß das Kind u. E. die Umgestaltung der Realität braucht, um mit ihren Anforderungen fertig zu werden und wir haben das Märchen als ein Hilfsmittel dazu erkannt. Nehmen wir ein paar Beispiele: Wenn Aschenputtel zu Hause bleiben muß, sieht das Kind, daß andere Menschen Ähnliches leiden wie es selbst. Es versteht nichts von Bällen und Tanzvergnügungen und wird sich kaum etwas darunter vorstellen, es kennt aber das Zuhausebleiben-Müssen. Ein Kind freut sich, wenn die verbietenden Instanzen gestraft werden; es empfindet sicherlich, wenn auch vielleicht nicht bewußt, ein Rachegefühl und reagiert dies ab, indem es sich mit dem armen Aschenputtel identifiziert. Daß der Mutter, der strengen, ein Schnippchen geschlagen wird, ist eine Lustquelle für das Kind. — In einem anderen Märchen identifiziert sich das Kind mit den Zwergen, die im Gegensatz zu den Mächtigen, den Riesen, stehen. Die Könige sind Vatersymbole; sie haben die Macht, wie der Vater sie hat. S i e können das, was man selber können will, das Beherrschen. S i e dürfen ungestraft das tun, was man selbst tun möchte: Feinde, also ungeliebte Menschen, strafen, besiegen, sich ihrer Besitztümer bemächtigen. Und sie dürfen die Prinzessin heimführen! Wir haben an anderer Stelle bereits gesehen, daß in vielen Kindern schon heimliche Wünsche leben, die auf den Besitz, das innige Alleinsein mit einer geliebten Person hinzielen. Auch das Bedürfnis sehr vieler Kinder, zu H e l d e n aufzusehen, trägt wahrscheinlich viel dazu bei, ihnen bestimmte Märchen lieb zu machen. Es ist auch anzunehmen, daß die furchtauslösenden Gestalten der Märchen — denken wir an den Wolf in Rotkäppchen oder in den Sieben Geißlein — die Kinder reizt und in so hohem Maße interessiert, weil sie auf sie die in ihnen schlummernden Angstgefühle unbewußt

abschieben können. Auch die Identifikation mit den Märchengestalten spricht hier wohl mit. Das Kind versetzt sich in die Rolle des Wolfes, der Grausamkeiten ausführt, zu denen es selbst aus unbewußten Quellen her getrieben wird.

Während also behauptet wird, das Märchen erschwere dem Kinde die Anpassung an die Forderungen des Lebens, weil es ihm die klare Übersicht nimmt, so zeigen unsere Beispiele gerade das Gegenteil und lassen die Märchen eine Hilfe bei der Realitätsanpassung sein. Freilich sollten wir Märchenstoffe nicht im Übermaß an die Kinder heranbringen, auch werden wir gut tun, die Kinder durchfühlen zu lassen, daß es eben nur ein Märchen und nicht wirkliches Geschehen ist, von dem wir berichten. Ein Kind, das Glaubensbereitschaft hat, wird sich trotzdem nicht seinen Glauben nehmen lassen, die anderen aber, die kleinen Realisten, die bald mit der Frage kommen: „Ist das wahr?“ werden sich mit unserer offenen Antwort, daß es sich um ein Märchen handelt, zufrieden geben, ohne uns für unwahrhaftig zu halten.

Am wesentlichsten erscheint mir der Einwand gegen das Märchen zu sein, der sich auf seine angstmachende Wirkung bezieht. Es ist sicher, daß bei entsprechend entwickelten Kindern durch ein Märchen Angstaffekte ausgelöst werden können, die manchmal sogar von anhaltender Wirkung sind. Es wird aber auf Grund psychoanalytischer Erfahrungen angenommen, daß nur dort solche Angst auftritt, wo sie bereits im Unbewußten des Kindes schlummert und gewissermaßen nur des Augenblickes wartet, wo sie auf ein bewußtes Objekt abgeleitet werden kann. Freud hat uns hierfür in seiner Krankengeschichte „Aus der Geschichte einer infantilen Neurose“[1] ein Beispiel vorgeführt. Dort baut sich eine zur neurotischen Erkrankung führende Angst scheinbar auf einen Traum auf, der mit einer schreckenerregenden Bilderbuch-Illustration, einem Wolfsbild, in Zusammenhang steht. Im Laufe der Analyse erwies sich die Wolfsangst nur als Überdeckung eines Angst erzeugenden realen Erlebnisses. Auch aus meinem Erfahrungskreis sei ein Fall erzählt. Die fünfjährige Renate besuchte eine Märchenaufführung. Es wurde Rotkäppchen gegeben. Der dort realistisch auftretende Wolf, der viel wirklichkeitsnäher wirkte als im erzählten Märchen, löste bei dem Kinde großen Schrecken aus, die Kleine weinte und wollte das Theater verlassen. Von diesem Tage an fürchtete sich Renate, in ein dunkles Zimmer zu gehen und traute sich nicht mehr, den unbeleuchteten Korridor der Wohnung zu betreten. Aus Andeutungen des Kindes wurde mir wahrscheinlich, daß es schon vor längerer Zeit durch nächtliche Beobachtungen im Schlafzimmer ihrer Eltern erschreckt worden war, die ihm der überfallende Wolf nun in Erinnerung brachte. Die Angst hatte nun ein Symbol gefunden und konnte sich hier frei, ohne das Ge-

1) Gesammelte Schriften, Bd. VIII.

fühl der Scham, äußern; sie konnte ausgesprochen werden, ohne daß Renate die zu Grunde liegende, ihr unbewußte Ursache der Beängstigung kannte.

Da wir im allgemeinen die Erfahrung gemacht haben, daß eine sich bewußt an einen Gegenstand heftende Angst weniger schädliche Folgen hat, als eine ins Unbewußte verdrängte, bleibt die Frage offen, ob in diesem Fall nicht die Auslösung der latenten Angst von Vorteil war. Trotzdem würde ich den Kindern keine Märchen erzählen, von denen von vornherein anzunehmen ist, daß sie zu schreckenerregend wirken. Bei der Auswahl des Stoffes ist vor allem darauf Rücksicht zu nehmen, welche Märchen bei den Kindern beliebt sind. Ein Märchen, das ein Kind nicht liebt, ist unbedingt zu vermeiden, denn es ist anzunehmen, daß der Märchenstoff deshalb abgelehnt wird, weil er stark an unbewußte Konflikte rührt. Die Kinder scheuen vor dem Erwecken peinlicher Gedanken zurück, oder sie ertragen es nicht, wenn sie sich mit einer ihnen unangenehmen Märchenperson identifizieren müssen. Die Zusammenhänge, die im Einzelfall vorliegen, sind uns nicht offenkundig, doch zeigt uns das Verhalten eines Kindes meist, wenn es gilt, Rücksicht zu nehmen. So mußte die Umgebung aufmerksam werden, als die kleine Ursula, die Märchen sonst sehr liebte, immer wieder einen heftigen Widerstand zeigte und zu weinen anfing, wenn auf Wunsch der anderen Kinder Frau Holle erzählt werden sollte. Sobald man sich zum Märchenerzählen zusammensetzte, bat Ursula stets unter Anzeichen starker Angst: „Aber nicht Frau Holle!"

Das Beispiel der kleinen Ursula beweist ganz deutlich, wieviel vorsichtiger man mit dem Märchenerzählen im Kindergarten sein muß als in der Familienkinderstube. Hier kann man die Reaktionen des einzelnen Kindes leichter erkennen, als es in einer größeren Gemeinschaft möglich ist. Das Märchen aber ganz aus dem Kindergarten zu verbannen, wo es eine große Freudenquelle ist, liegt m. E. kein Grund vor, so lange wir nicht durch exakte psychoanalytische Forschung zu Resultaten kommen, die dies erforderlich machen. Was ich hier zu geben versuchte, sind mehr oder weniger persönliche Einstellungen, die nichts Absolutes geben wollen und geben können, nur Hinweise, die eigene Stellungnahme und Beobachtungsweise des Lesers anbahnen sollen. Wenn die Märchenstoffe sich seit Jahrhunderten bei den Kindern beliebt erhielten, wenn alle pädagogischen Gegenströmungen bis jetzt noch nicht erreichten, das Märchen zu verdrängen, so scheint mir dies ein Beweis für ihre oben aufgezeigte tiefe Verankerung in der Kindesseele zu sein.

Daß die Stellungnahme des Erziehers den Märchen gegenüber mit seiner persönlichen Beziehung zum Märchen in Zusammenhang steht, kann nicht übersehen werden. Wer selbst als Kind Märchen liebte, wird sie den Kindern nicht gerne vorenthalten wollen, auch wenn er verstandesgemäß manches

gegen sie einzuwenden hat. Affektive Momente strafen oft alle Theorien Lügen und Kindheitserinnerungen lassen sich beim besten Willen nicht ausmerzen. So sei es mir auch gestattet, hier eine Lanze für den heute vielfach verachteten Weihnachtsmann zu brechen. Wie die Märchen selbst, auch wo sie nicht erzählt werden, irgendwie von den Kindern aufgegriffen werden, so daß sie ohne unser Zutun eines Tages da sind und im Leben der Kinder eine Rolle spielen, so ist dies auch mit dem Weihnachtsmann der Fall. Die meisten Kinder glauben eine Zeitlang an ihn, rechnen mit ihm und suchen ihn in ihr Phantasieleben aufzunehmen. Ein ganz modern erzogenes Kind, bei dem es keinen Weihnachtsmann gibt, berichtete kürzlich im Kindergarten: „Annemaries Vater hat gestern den Weihnachtsmann getroffen"; neidvoll, gläubig-überzeugt klangen diese Worte. Wenn die Kinder, oder doch viele von ihnen, uns immer wieder ihren Willen zum Glauben zeigen, müssen wir nachdenklich werden. Wenn wir die vorweihnachtlichen Unterhaltungen der Kinder untereinander hören, werden wir uns fragen, ob wir dem Kinde etwas vorenthalten dürfen, was ihm so erwünscht, so seinem Wesen entsprechend zu sein scheint.

Auch wenn wir annehmen, daß bei der Beziehung des Kindes zum Weihnachtsmann die sehr allgemeine kindliche Neigung, sich dumm zu stellen, wesentlich mitspricht, auch wenn man vermuten kann, daß der Weihnachtsmann nur ein Symbol ist, an welches das Kind seine Wünsche und Hoffnungen oder auch seine Furcht heftet, auch dann würde ich den Weihnachtsmann nicht aus dem Leben des Kindes streichen wollen und jedenfalls den weihnachtlichen Träumereien ihr Recht lassen. Zerstören wir nicht plump der Kinder Phantasien, wo sie sich hervorwagen, drängen wir unsere Aufklärung nicht auf, wo sie nicht erwünscht scheint. Freilich sollten wir auf die Frage, ob es den Weihnachtsmann wirklich gibt, eine offene, wahrheitsgetreue Antwort geben. Denn, wo gefragt wird, ist bereits der Zweifel da, und es ist unsere Aufgabe, Zweifel zu beheben.

Und sollen wir selbst vom Weihnachtsmann erzählen, ihn vorschützen, wenn es gilt, dem Kinde Vorfreude, Spannung und Hoffnung zu erwecken? Sollen wir dem Kinde eine Weihnachtsmannkomödie vorspielen, ihn in den Kindergarten kommen lassen? Ich meine immer, wir tun gut daran, hier zu tun, wie wir fühlen. Wenn wir selbst noch affektiv an das gebunden sind, was uns einst Erlebnis war, so werden wir schwer davon abkommen können, den Kindern das Weihnachtsfest mit Wundern zu durchsetzen. Sind wir realer eingestellt, unverbundener mit kindlicher Gefühlsweise, würde ein Versuch, den Kindern den Weihnachtsmann zuzuführen von selbst an unserer Unfähigkeit scheitern. Daß aber der Weihnachtsmann niemals als rächende Macht erscheinen darf, immer nur als guter, liebevoller Freund, dies bedarf keiner weiteren Darlegung. Ich persönlich lasse in meinem Kindergarten, dies sei hinzugefügt, den Weihnachtsmann als

Phantasiegestalt eine Rolle spielen, ihn aber nie real in Erscheinung treten.

Am Schluß unserer Darlegungen über die Beschäftigungsweise im Kindergarten sollen noch ein paar Hinweise Platz finden, die sich auf Gymnastik und Musik beziehen. Daß beide im Rahmen der kindlichen Ausbildung wesentlich sind, wurde von jeher anerkannt; es fragt sich, ob vom Standpunkt einer psychoanalytischen Pädagogik neue Gesichtspunkte für die Art ihrer Anwendung hervorzuheben sind. Zur Durchdringung dieses Gebietes und insbesondere zur Feststellung neuer Wertgehalte bedürfte es eingehender Forschungen, die, soweit meine Erfahrungen reichen, bisher noch nicht unternommen, jedenfalls noch nicht literarisch niedergelegt worden sind. Es muß den Fachleuten beider Gebiete vorbehalten bleiben, die Ergebnisse psychoanalytischer Wissenschaft in den Dienst dieser Sache zu stellen.

Von meiner Seite sei nur das Folgende gesagt. Es will mir scheinen, daß die moderne Gymnastik, die die Beherrschung des Körpers durch Lockerungsübungen und eine mehr vergeistigte Ausführungsart zu erreichen sucht, gewisse Berührungspunkte mit den Grundgedanken psychoanalytischer Pädagogik hat. Statt durch strenge Disziplin und durch Machtmittel auf das Kind zu wirken, suchen wir, wie an anderer Stelle gezeigt wurde, durch Freiheit das seelische Gleichgewicht der Kinder anzubahnen und Fehlentwicklungen und zu starken Verdrängungstendenzen entgegenzuwirken. So hat auch die moderne Gymnastik der Idee zum Durchbruch verholfen, daß jede Übung, jedes Ziel vom Körper selbst auszugehen habe, daß kein kommandomäßiges Vorschreiben und Ausführen das Gegebene sei. Die Betonung des Individuellen bei Anerkennung allgemeingültiger Gesichtspunkte steht im Vordergrund. Es muß die Forderung als durchaus wünschenswert aufgestellt werden, daß zwischen der im *Kindergarten* zur Anwendung kommenden *gymnastischen Richtung* und der *allgemeinen Führung* des *Kindergartens* eine *innere Übereinstimmung herrsche*. Die *Gymnastik* muß ein *Teil* des *Kindergartenganzen* sein, nichts Losgelöstes, sondern *Ausdruck* der *pädagogisch-psychologischen Grundlinie*. So werden wir auch, auf psychoanalytischem Boden stehend, bei den gymnastischen Übungen jede Überspannung des Ehrgeizes und die Erweckung von Minderwertigkeitsgefühlen zu vermeiden trachten und werden das seelische Gleichgewicht der Kinder einerseits durch die Übungen selbst anzubahnen suchen, andererseits aber auch bemüht sein, der unbewußten Einstellung des Kindes zur Gymnastik Rechnung zu tragen, sie nach Möglichkeit zu erforschen und als Mittel zum Erkennen des kindlichen Seelenlebens zu nützen.

Die Musikpflege im Kindergarten einer psychoanalytischen Betrachtungsweise zu unterziehen, kann auch nicht meine Aufgabe sein. Wir wollen nur auf die Bedeutung hinweisen, die eine falsch orientierte Handhabung

der ersten musikalischen Übungen für die seelische Entwicklung des Kindes gewinnen kann. Daß die intellektuelle und künstlerische Begabung der Menschen eine verschiedene, konstitutionell bedingte ist, soll nicht bestritten werden, doch sei auf Grund psychoanalytischer Erkenntnisse behauptet, daß manches Kind zu den Unbegabten gerechnet wird, das diese Bezeichnung nicht verdient. Man muß dies annehmen, nachdem sich in den Psychoanalysen Erwachsener gezeigt hat, wie stark oft in frühester Kindheit entstandene Hemmungen mitwirkten, um Begabungen an ihrer Entfaltung zu hindern. Bei späterer Aufhebung solcher Hemmungen durch Aufdeckung ihrer unbewußt wirkenden Motive in der psychoanalytischen Behandlung wurden noch bei Erwachsenen neu einsetzende Interessenrichtungen, spezielle Begabungen und künstlerische Empfänglichkeit bemerkbar. Wir müssen also folgern, daß, wenn wir die Entstehung solcher Hemmungen zu verhindern suchen, die Zahl der sogenannten „unbegabten" Kinder sich verringern würde. Daß dies nicht nur in Hinblick auf das musikalische Moment, sondern auch in Bezug auf die ganze seelische Entwicklung bedeutungsvoll wäre, liegt auf der Hand. Wenn nun auch unsere Macht nach dieser Richtung hin keine absolute ist, da wir nicht in der Lage sind, alle als Hemmungsfaktoren wirkenden Eindrücke auszuschalten, so müssen wir doch die für die Musikpflege im Kindergarten nötigen Folgerungen daraus ziehen. Die Musikpflege ist so zu gestalten, daß Werturteile nicht in Frage kommen, es kann sich nur um ein frohes Schaffen vom Kinde aus, nicht um ein Sichproduzieren handeln. Die „Leistung" darf nicht im Vordergrunde stehen. Es sei auf einen Aufsatz Heinrich Jacobys hingewiesen, der das Thema „Muß es Unmusikalische geben?"[1] unter Einbeziehung psychoanalytischer Gesichtspunkte eingehend behandelt. Wir stellen einen Satz aus dieser Arbeit hierher, der uns für die allgemeine Handhabung der Beschäftigung der Kinder im Kindergarten beachtenswert erscheint. „Die Überzeugung, daß man von der Umgebung für ‚unbegabt' gehalten wird, muß das bereits schwankende Selbstvertrauen weiter erschüttern. Schließlich wird der Betroffene immer erfolgreicher versuchen, vor Lebensforderungen auszuweichen, die ihn an Situationen erinnern, in denen er schon einmal versagt hat. Häufig wird er deshalb, wenn auch unbewußt, gerade jene Symptome systematisch produzieren, deretwegen man ihn, als sie zum ersten Mal bemerkt wurden, für ‚unbegabt' gehalten hat. Schon allein wegen der Gefahr solcher Auswirkungen sollten Begabungswertungen möglichst unterbleiben."

---

1) Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik I, 35 und 110 (1926).

V

Die Beziehungen des Kindergartens zur Psychoanalyse

Es wurde versucht, den Kindergarten vom Standpunkt einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik aus zu betrachten und Wege für seine Gestaltung zu weisen. Wir müssen nun die direkten Beziehungen zwischen der Psychoanalyse und dem Kindergarten aufzuhellen trachten. Vielleicht ging bereits aus den bisherigen Darlegungen hervor, daß wir das Kind im Kindergarten nicht nur im Sinne psychoanalytischer Erkenntnisse zu führen bemüht sind, sondern auch, daß die Psychoanalyse mit dem Kindergarten oft Hand in Hand zu arbeiten hat.

Wer kindergärtnerisch tätig ist, kennt die Schwierigkeiten, die dem Zusammenleben der Kinder und einer ersprießlichen Leitung durch die sogenannten schwererziehbaren Kinder entstehen. Diese Kinder, es sind die „nervösen" im landläufigen Sinne, die „psychopathischen" im Sinne der allgemeinen heilpädagogischen Auffassung, die „neurotischen" im Sinne der Psychoanalyse, bereiten aber nicht nur Schwierigkeiten, sie h a b e n selbst Schwierigkeiten. Eine der wichtigsten Fragen der Kindergartenpädagogik ist es, wie man diesen Kindern helfen soll. Daß solche Kinder nicht zu ihrem Rechte kommen, wenn sie im allgemeinen Kindergarten sind, daß sie statt dessen einer besonderen Führung bedürfen, eines verständnisvollen Eingehens auf ihre Eigenheiten und Ängste und ihre — in vielen Fällen nur neurotischen — geistigen Hemmungen wurde klar erkannt. Solche in ihrem Affekt- und Triebleben gestörten Kinder gehören nicht in die Menge, und so kam man zu der Schaffung besonderer Abteilungen oder

Sonderkindergärten, die sich dieser Kinder annehmen. Leider sind derartige Einrichtungen bisher noch verhältnismäßig selten anzutreffen und auch nicht immer in zweckmäßiger Weise geführt, so daß man im gegebenen Fall meist nicht weiß, wo man die Patienten unterbringen soll. Im Normalkindergarten kommen diese Kinder nicht zu ihrem Recht und behindern durch ihr Verhalten die anderen. Manche Fehlentwicklung aber wird sich durch eine entsprechende Leitung in einer günstig gestalteten Umgebung beheben lassen oder doch so weit bessern, daß eine Rückführung des Kindes zu den anderen, den sogenannten Normalen, ermöglicht wird. Wer jedoch durch die Psychoanalyse tiefer zu sehen gelernt hat, muß befürchten, daß hier bei aller offensichtlichen Besserung und mit der größten aufopferungsvollen Mühe das Leiden nicht behoben werden kann. Wo ernstere neurotische Störungen[1] vorliegen, wo im Unbewußten wurzelnde Schwierigkeiten zur Auswirkung kommen, kann m. E. ein pädagogischer Einfluß allein nicht genügen. Er kann zu nach außen günstig erscheinenden Verdrängungen führen oder zu einer Beruhigung, er kann das Kind durch das Gefühl des Verstandenwerdens befriedigen und durch ein gutes Übertragungsverhältnis Wirkungen hervorbringen. Wir müssen aber, ohne den Wert dieser Einflüsse leugnen zu wollen, auf Grund der in Psychoanalysen gewonnenen Erkenntnisse annehmen, daß es sich hier vorherrschend um Augenblickserfolge handeln wird oder um Erfolge, die wohl die Behebung einzelner Symptome bringen, nicht aber die Ausheilung der eigentlichen Neurose.

Es würde für uns in den geeignet erscheinenden Fällen, die der psychoanalytische Arzt festzustellen hätte, eine psychoanalytische Behandlung das Gegebene sein. Daß ein Kind trotz dieser Behandlung — oder gerade ihretwegen, wie wir noch sehen werden — in einem Sonderkindergarten Aufnahme finden sollte, soweit sein Zustand das Zusammenleben mit anderen Kindern wünschenswert macht, sei betont.

Wir wollen hervorheben, daß wir es als eine der Aufgaben des Kindergartens betrachten, durch gute Beobachtung der Kinder frühzeitig neurotische Symptome zu erkennen, damit die häusliche Umgebung des Kindes durch unseren Einfluß und unsere Aufklärung zu einer möglichst günstigen Führung des Kindes veranlaßt und unter Umständen über die Notwendigkeit einer Psychoanalyse belehrt wird. Um Irrtümern vorzubeugen, sei aber betont, daß m. E. die den Kindergarten besuchenden Kinder nicht von der Leiterin selbst analysiert werden sollten, auch dann nicht, wenn diese psychoanalytisch ausgebildet ist. Es erscheint mir wenigstens sehr zweifelhaft, ob sich nicht durch das Übertragungsverhältnis, das in der Analyse

1) Wir wissen, daß sich solche durchaus nicht nur in einem „schwierigen" Verhalten dokumentieren und daß neurotische Kinder oft sogar besonders leicht lenkbar sind.

gebotene *absolute* Gewährenlassen des Kindes und das dort (wenigstens im Sinne Melanie Kleins) notwendige nicht pädagogische Verhalten für das Leben im Kindergarten Komplikationen ergeben würden. Anders liegt die Sache, wenn sich, wie dies in Amerika schon an einigen Stellen der Fall sein soll, eine besonders hierfür angestellte Analytikerin im speziellen der Kinder des Kindergartens annimmt; ich kann mir wohl denken, daß dies im Interesse der Kinder gelegen wäre. Daß eine *psychoanalytisch gründlich durchgebildete* Kindergärtnerin einem Kinde durch ein persönliches und Zusammenhänge aufdeckendes Gespräch gelegentlich Hilfe bieten kann und Einzelsymptome zu beheben vermag, scheint mir wahrscheinlich; *es ist aber vor einem leichtfertigen Herumanalysieren am Kinde durch psychoanalytisch nur oberflächlich orientierte Persönlichkeiten zu warnen.*

Vielleicht ist es nicht unangebracht, darauf hinzuweisen, daß nach meinen Erfahrungen, die sich freilich erst auf wenige Fälle stützen, für den Kindergarten Schwierigkeiten entstehen, wenn ein Kind in analytischer Behandlung ist. Gerade *deshalb wird es sich empfehlen, ein in Analyse befindliches Kind nur in einen Kindergarten zu schicken, dessen Leiterin zum mindesten analytisch orientiert ist.* Weiß die Leiterin nicht Bescheid mit diesen Dingen, kann es sich leicht ergeben, daß sie absichtlich oder unabsichtlich gegen die Analyse arbeitet oder das Verhalten des Kindes nicht richtig zu deuten weiß und daher unerwünscht darauf reagiert. Die erwähnten Schwierigkeiten können sich z. B. ergeben, wenn das Kind bis zur Analyse auf die Kindergärtnerin gut (positiv) übertragen hatte und sich daher, vielleicht im Gegensatz zu seinem sonstigen Betragen, im Kindergarten leicht lenken ließ und sich in jeder Hinsicht gut anpaßte. So war es bei der kleinen Erna der Fall, bei der ich Gelegenheit hatte, die Einwirkungen der Analyse in den ersten Monaten besonders eingehend zu beobachten. Ich lasse einige Notizen darüber hier folgen.

Etwa zwei Wochen nach Beginn der Analyse wurde Erna plötzlich sehr aggressiv gegen die anderen Kinder, was vorher nie der Fall war; sie schlug oft ohne jeden ersichtlichen Grund auf die Kinder ein, manchmal auch, weil sie sich über irgend eine scheinbare Kleinigkeit ärgerte. Sie wurde überhaupt sehr reizbar. Im Laufe der Beobachtungszeit klang die Aggressivität wieder ab, verschwand aber nicht vollkommen.

Die auch vorher vorhandene Onanie verstärkte sich auffallend, das Kind onanierte eine Zeitlang dauernd während des Kindergartens; selbst bei sie sehr interessierenden Beschäftigungen wackelte sie hin und her. Nach einigen Wochen wurde das Onanieren nur noch selten bemerkbar.

Vor der Analyse spielte Erna wenig; sie liebte es mehr, sich zu unterhalten. Auf den Spaziergängen ging sie nur mit mir, ohne Aufhören mit

mir redend. Sie spielte gewissermaßen die Erwachsene und sonderte sich dadurch von den Kindern ab. Sehr gern hatte es Erna, wenn sie mich zu einer Einzelunterredung ins Nebenzimmer begleiten durfte, um mir hier ihre Träume und ihre Probleme zu berichten. Sie litt an einer Art Grübelsucht und zerbrach sich über die Dinge, von denen sie reden hörte, manchmal tagelang quälend den Kopf. Bald nach Beginn der Analyse brauchte sie mich nicht mehr, um sich auszusprechen. Das Vielreden ließ überhaupt nach. Sie begann zu spielen, allein und mit anderen Kindern, und schloß sich intensiv einem kleineren Mädchen an, das sie beherrschte. Mehr und mehr wurde aus der „kleinen Erwachsenen" im Kindergarten ein ausgesprochen ungezogenes Kind. Erna, die früher so überartig war, daß es auffallen mußte und die z. B. in Tränen ausbrach, als ich allen tadelnd sagte, sie seien zu laut gewesen, dieses Kind konnte sich nun nicht genug tun, gegen die Kindergartenregeln zu verstoßen. Ich hatte jeden Einfluß auf Erna verloren.

Das stark ausgeprägte Übertragungsverhältnis, in dem sie vor der Analyse zu mir stand, war vollkommen erloschen und, da dieses den Untergrund zu ihrem Verhalten im Kindergarten gebildet hatte, war es verständlich, daß nun Schwierigkeiten entstanden. —

Über die weitere Entwicklung im Laufe der lang andauernden Analyse, die bei dem Kinde wesentliche und günstige Veränderungen hervorgebracht hat, kann hier nicht berichtet werden. Es sollte nur dargetan werden, wie die Schwankungen im Verhalten des Kindes, die die Analyse bedingt, sich im Kindergarten bemerkbar machen können und Beachtung verlangen.

In einem anderen Fall machte ich die Beobachtung, daß das Kind, Leni, im Verlauf der analytischen Behandlung die Art ihrer Beschäftigung im Kindergarten völlig veränderte. Leni war vorher äußerst produktiv tätig gewesen und malte besonders viel und gut. Nun hörte, für eine Weile wenigstens, dieses Interesse völlig auf, sie lehnte alle Kindergartenbeschäftigungen ab, wandte sich aber intensivst dem Puppenspiel zu. Der früher im Zeichnen sich äußernde Mitteilungstrieb wurde in der Analyse befriedigt, die Spielinhalte schienen dem Stoff der Analyse entnommen zu werden. Bei Leni machte ich die gleiche Beobachtung wie bei Erna: Die Übertragung auf mich hörte fast ganz auf, wodurch ich den Einfluß auf das Kind verlor. Im Zusammenleben im Kindergarten ergaben sich Konflikte, denen ich naturgemäß anders gegenüberstand, als es bei einer Leiterin ohne analytische Einfühlung der Fall gewesen wäre.

Man sieht schon aus diesen wenigen Beispielen, wie wichtig es für Kinder während einer analytischen Kur ist, daß sie sich in einer verständnisvollen Umwelt befinden, und ein Sonderkindergarten, der in diesem Sinne geführt wird, könnte da viel Gutes leisten. Besonders auch dort, wo, die Entfernung aus einem ungeeigneten häuslichen Milieu, wie Anna Freud

sie vorschlägt,[1] nicht zu ermöglichen ist, kann die zeitweilige Ausschaltung ungünstiger Erziehungseinflüsse von Seiten der Familie, also der Aufenthalt in einem Kindergarten, von Vorteil sein. Anna Freud malt sich als wünschenswert eine Schule aus, „welche von analytischen Prinzipien beherrscht und auf die gemeinsame Arbeit mit dem Analytiker abgestimmt ist."

Wenn Anna Freud hier von einer gemeinsamen Arbeit zwischen dem Analytiker und dem Erzieher spricht und damit einem unzweckmäßigen Gegeneinanderarbeiten oder besser Nebeneinanderarbeiten vorbeugen will, so bedarf es von unserer Seite eines erweiternden Hinweises. Der Pädagoge muß sich in einem solchen Fall bescheiden in die zweite Stelle drängen lassen, nicht etwa, weil seine Arbeit an sich eine weniger wichtige ist, doch weil in dieser besonderen Situation, also während der analytischen Kur, die Analyse und der Analytiker über allem zu stehen haben. „Dem Analytiker muß es gelingen, sich für die Dauer der Analyse an die Stelle des Ich-Ideals beim Kinde zu setzen"[2], es muß also die Autorität des Analytikers unbedingt auch von Seiten des Erziehers anerkannt werden und „die Notwendigkeit der völligen Beherrschung des Kindes durch den Analytiker" darf nicht aus einem Rivalitätskampf heraus untergraben werden. Das Kind käme sonst in eine schiefe Stellung, wie ich einmal Gelegenheit hatte, es mit anzusehen.

Freilich muß, wenn von einem günstigen Zusammenarbeiten die Rede sein soll, ein Mitteilungsverhältnis zwischen der Kindergartenleiterin und der Analytikerin bestehen. Nur dann wird es im Kindergarten möglich sein, Fehler in der Führung des Kindes auf ein Minimum zu reduzieren, und die Analytikerin wird durch verständnisvolle Mitteilungen von Seiten der Kindergärtnerin manche Reaktionen des Kindes erfahren und ausnützen können.

Daß der Kindergarten für die Entwicklung der psychoanalytischen Wissenschaft Aufgaben zu erfüllen hat, die von Bedeutung sind, glaube ich annehmen zu können. Die psychoanalytisch ausgebildete Kindergärtnerin wird nicht nur dank ihrer vertiefteren Beobachtungsfähigkeit psychologisch wichtiges Material zur Verfügung stellen, sie wird auch aus ihrer Praxis heraus für manches Bestätigungen geben, was in den Analysen, z. T. rückschließend und folgernd, aufgedeckt wurde. Die Arbeit am Kinde aber wird desto erfolgreicher sein, je mehr die Erzieher aus den psychoanalytischen Erkenntnissen zu lernen wissen.

---

1) Anna Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse. S. 59 f.
2) Ebendort S. 76 f.

ANHANG

Kritische Überlegungen zur Frage der frühen Gemeinschaftserziehung

Nachdem wir den Kindergarten als pädagogische Einrichtung und die Verhaltungsweisen des Kindes im Rahmen des Kindergartenlebens näher betrachtet haben, wollen wir untersuchen, ob eine sehr frühe Gemeinschaftserziehung für das Kleinkind an sich wünschenswert ist. Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, weil von Seiten radikaler Kreise angestrebt wird, die Kinder so früh wie irgend möglich einer größeren Gemeinschaft einzugliedern, auch wenn keine äußere Notwendigkeit dafür vorliegt. Neben rein erziehlichen Gesichtspunkten sind hierbei politische Anschauungen maßgebend. Dem einengenden Einfluß der Familie wird Erziehung zur Gemeinschaft durch ein Leben in einem Kinderreich entgegengestellt. Im Kinde solle möglichst garnicht erst durch eine unerwünschte Richtunggabe der Sinn für Eigentum und selbstische Strebungen erweckt werden. Das Tagesheim, ein das Kleinkind den ganzen Tag aufnehmender Kindergarten, würde bei rechter Führung das hier Gegebene sein.

Diese Einstellung steht im Gegensatz zu der bürgerlich orientierten Auffassung der eigentlichen Kindergartenkreise, die im Kindergarten im Sinne seines Begründers eine Ergänzung der Familienerziehung sehen wollen und das Tagesheim nur als ein aus sozialer Notwendigkeit entstandenes Hilfsmittel betrachten. Sie stützen sich dabei auf Friedrich Fröbels Worte: „Von dem stillen, verborgenen Heiligtume der Familie kann nur

zunächst das Wohl des Menschengeschlechtes uns wiederkommen." Indem Fröbel aber an anderer Stelle sagt: „Der mütterliche und weibliche Instinkt tut wohl viel, aber bei weitem nicht alles, macht oft Fehlgriffe", schränkt er die Anerkennung der rein mütterlichen Erziehung ein und läßt uns sein Eintreten für eine die Familienerziehung ergänzende und gleichzeitig die Mütter belehrende Hilfseinrichtung, eben den Kindergarten, verständlich erscheinen. „Die Einzelerziehung der vorschulfähigen Kinder in der Familie, wie sie im Ganzen jetzt ist und unter den bestehenden Verhältnissen sein kann, reicht für die Forderungen der Zeit nicht mehr aus. Die Absicht des Kindergartens geht darum dahin, den Familien und den Gesamtheiten dafür die nötige Hilfe zu bringen."

Mehr noch als Fröbel ist Maria Montessori von der Unzulänglichkeit der Familienerziehung überzeugt. Sie tritt dafür ein, das Kleinkind den ganzen Tag über im „Haus der Kinder" aufzunehmen, damit es in einer ihm speziell angepaßten Umgebung aufwachsen könne, die ihm die besten Entwicklungsmöglichkeiten schafft.

Wir wissen, daß Fragen der Weltanschauung und der politischen Richtung unlösbar mit unserer pädagogischen Orientierung verflochten sind; leicht kommen wir dadurch dazu, uns bei pädagogischen Maßnahmen zu wenig von den Vorgängen im Seelenleben des Kindes beeinflussen zu lassen. Es sollte daher die Pflicht erkannt werden, vor Aufstellung pädagogischer Maximen die psychologischen Hintergründe kindlicher Verhaltungsweisen zu erforschen.

Unvoreingenommene Beobachtung zeigt uns, daß das Kind von Anbeginn an alles an sich ziehen will; sein Greifen, Festhalten, In-den-Mund-stecken bringt dies zum Ausdruck. Die Mutterbrust bereits ist dem Säugling Besitz, erstes Eigentum, das Wort „haben" früh angewandter Ausdruck besitzergreifenden Willens. Schon zeitig entfachte Eifersucht deutet Besitzgelüste an. Der geliebte Elternteil soll in der Ödipusepoche allein gehören; die ein nachgeborenes Geschwisterchen nährende Mutter wird neidvoll beobachtet, die dem Kinde selbst entzogene Brust als verlorenes Gut betrachtet. Der „Mannenstolz" des kleinen Knaben überbaut den Stolz auf die nur ihm eigene Körperlichkeit. Der Kastrationskomplex beim Knaben, der Männlichkeitswunsch beim Mädchen weisen auf eingeborenes Besitzempfinden und Besitzenwollen hin. Spiel, das, wie wir gesehen haben, vielfach symbolische Deutung fordert, läßt die gleiche Linie erkennen. Aufstapeln von Gegenständen, Steinchen, Muscheln u. dgl., ja, wohl auch das Aufhäufen des Sandes, scheint der Besitzfreude Ausdruck zu geben. Im Gebaren des Kindes deutet sich Verlustangst an. In den Tascheninhalten der Jungen zeigt sich die Grundlage für die spätere Sammelfreude an.

Können diese Argumente durch den Begriff des „Anerzogenseins" widerlegt werden? Wird uns nicht klar, daß sich hier eingeborene Anlagen durch-

zusetzen trachten. Früh schon hören wir vom Kinde die Frage „Ist dies meins?“, „Gehört dies mir?“. Nicht unmöglich, daß damit Gehörtes und Erfahrenes in Erscheinung treten, aber sucht sich nicht in jeder Kindergemeinschaft, auch dort, wo Alleinbesitz nicht das Gegebene ist, das Besitzenwollen verräterisch durchzusetzen?

Müssen wir nicht, tiefer erfaßt, im Besitzergreifen psychische Sicherung, Stützung des Selbstgefühls sehen? Alleinbesitz gibt ein Gefühl der Genugtuung, das Ichgefühl findet Befriedigung. Ängstliches Bewachen eines kostbaren Besitzes symbolisiert die Sicherung seiner selbst, ist, so kann man psychoanalytisch deuten, Überkompensation der Angst vor körperlichem Verlust. Sind es nicht auch gerade die Unsicheren, die im Leben eifersüchtig bewachen, was sie lieben, die immer vor dem Verlust zittern und ein geliebtes Wesen nur und ganz für sich haben wollen. Ist auch dies anerzogen und durch Hinleitung zum Eigenbesitz erworben? Scheint es nicht vielmehr natürliche Folge früher Erfahrungen, die zur Zeit des Ödipuskonfliktes den Verzicht zu schwer ertragen ließen? Hier treffen wir den Punkt, auf den wir bei diesen Darlegungen, die der Kindergartenfrage fern zu liegen scheinen, hinzielten: Wie entwickelt sich ein Kind, dem durch Schicksal oder künstliche Gestaltung die Schwierigkeiten der Ödipussituation ferngehalten wurden, das an Stelle der engen Eltern-Kind-Bindung von Anbeginn an vorherrschend Gemeinschaftserziehung kennen lernte? Verringern sich hier vielleicht neurotische Entwicklungen oder werden sie gerade durch diese Lebensgestaltung vermehrt? Wir wissen hierüber noch wenig und müssen erst psychoanalytische Beobachtungen in Waisenhäusern und anderen die Familienerziehung ersetzenden Einrichtungen abwarten, ehe wir zu einer bestimmten Stellungnahme gelangen können. Aber ich denke so: Wo die natürliche Gefühlsbindung an die Eltern — und weiterhin speziell an einen Elternteil — zerstört oder vor der Entfaltung unmöglich gemacht wird, dort werden Ersatzpersonen gewählt werden, die an Elternstelle treten. Eine übertragene Ödipussituation wird sich auch hier entwickeln, Eifersucht auch hier wirksam sein. Aber durch die Ungefestigtheit der Beziehungen, durch Mehrheit und Wechsel der Liebesobjekte, durch das in der Gemeinschaftserziehung vermehrte Teilenmüssen, durch die schwerer zu übersehende Anzahl der Ersatzgeschwister, durch all dies entsteht Konfliktsstoff statt Erleichterung. Dem jungen Kinde wird hier ein Zuviel an Verzichtleistung abverlangt, und Enttäuschungen werden vermehrt zur Auswirkung kommen. Angst vor Verlust, bei jedem durch Eigenerleben mehr oder weniger stark in Erscheinung tretend, kann bei diesen Kindern überwertig werden. Anbahnung der Beziehungen von Mensch zu Mensch scheint so gerade durch zu frühe und die Familie ausschaltende Gemeinschaftserziehung erschwert. Das Unterbinden stärkster Gefühlsfestigungen, wie sie

zunächst das Wohl des Menschengeschlechtes uns wiederkommen." Indem Fröbel aber an anderer Stelle sagt: „Der mütterliche und weibliche Instinkt tut wohl viel, aber bei weitem nicht alles, macht oft Fehlgriffe", schränkt er die Anerkennung der rein mütterlichen Erziehung ein und läßt uns sein Eintreten für eine die Familienerziehung ergänzende und gleichzeitig die Mütter belehrende Hilfseinrichtung, eben den Kindergarten, verständlich erscheinen. „Die Einzelerziehung der vorschulfähigen Kinder in der Familie, wie sie im Ganzen jetzt ist und unter den bestehenden Verhältnissen sein kann, reicht für die Forderungen der Zeit nicht mehr aus. Die Absicht des Kindergartens geht darum dahin, den Familien und den Gesamtheiten dafür die nötige Hilfe zu bringen."

Mehr noch als Fröbel ist Maria Montessori von der Unzulänglichkeit der Familienerziehung überzeugt. Sie tritt dafür ein, das Kleinkind den ganzen Tag über im „Haus der Kinder" aufzunehmen, damit es in einer ihm speziell angepaßten Umgebung aufwachsen könne, die ihm die besten Entwicklungsmöglichkeiten schafft.

Wir wissen, daß Fragen der Weltanschauung und der politischen Richtung unlösbar mit unserer pädagogischen Orientierung verflochten sind; leicht kommen wir dadurch dazu, uns bei pädagogischen Maßnahmen zu wenig von den Vorgängen im Seelenleben des Kindes beeinflussen zu lassen. Es sollte daher die Pflicht erkannt werden, vor Aufstellung pädagogischer Maximen die psychologischen Hintergründe kindlicher Verhaltungsweisen zu erforschen.

Unvoreingenommene Beobachtung zeigt uns, daß das Kind von Anbeginn an alles an sich ziehen will; sein Greifen, Festhalten, In-den-Mund-stecken bringt dies zum Ausdruck. Die Mutterbrust bereits ist dem Säugling Besitz, erstes Eigentum, das Wort „haben" früh angewandter Ausdruck besitzergreifenden Willens. Schon zeitig entfachte Eifersucht deutet Besitzgelüste an. Der geliebte Elternteil soll in der Ödipusepoche allein gehören; die ein nachgeborenes Geschwisterchen nährende Mutter wird neidvoll beobachtet, die dem Kinde selbst entzogene Brust als verlorenes Gut betrachtet. Der „Mannenstolz" des kleinen Knaben überbaut den Stolz auf die nur ihm eigene Körperlichkeit. Der Kastrationskomplex beim Knaben, der Männlichkeitswunsch beim Mädchen weisen auf eingeborenes Besitzempfinden und Besitzenwollen hin. Spiel, das, wie wir gesehen haben, vielfach symbolische Deutung fordert, läßt die gleiche Linie erkennen. Aufstapeln von Gegenständen, Steinchen, Muscheln u. dgl., ja, wohl auch das Aufhäufen des Sandes, scheint der Besitzfreude Ausdruck zu geben. Im Gebaren des Kindes deutet sich Verlustangst an. In den Tascheninhalten der Jungen zeigt sich die Grundlage für die spätere Sammelfreude an.

Können diese Argumente durch den Begriff des „Anerzogenseins" widerlegt werden? Wird uns nicht klar, daß sich hier eingeborene Anlagen durch-

zusetzen trachten. Früh schon hören wir vom Kinde die Frage „Ist dies meins?“, „Gehört dies mir?“. Nicht unmöglich, daß damit Gehörtes und Erfahrenes in Erscheinung treten, aber sucht sich nicht in jeder Kindergemeinschaft, auch dort, wo Alleinbesitz nicht das Gegebene ist, das Besitzenwollen verräterisch durchzusetzen?

Müssen wir nicht, tiefer erfaßt, im Besitzergreifen psychische Sicherung, Stützung des Selbstgefühls sehen? Alleinbesitz gibt ein Gefühl der Genugtuung, das Ichgefühl findet Befriedigung. Ängstliches Bewachen eines kostbaren Besitzes symbolisiert die Sicherung seiner selbst, ist, so kann man psychoanalytisch deuten, Überkompensation der Angst vor körperlichem Verlust. Sind es nicht auch gerade die Unsicheren, die im Leben eifersüchtig bewachen, was sie lieben, die immer vor dem Verlust zittern und ein geliebtes Wesen nur und ganz für sich haben wollen. Ist auch dies anerzogen und durch Hinleitung zum Eigenbesitz erworben? Scheint es nicht vielmehr natürliche Folge früher Erfahrungen, die zur Zeit des Ödipuskonfliktes den Verzicht zu schwer ertragen ließen? Hier treffen wir den Punkt, auf den wir bei diesen Darlegungen, die der Kindergartenfrage fern zu liegen scheinen, hinzielten: Wie entwickelt sich ein Kind, dem durch Schicksal oder künstliche Gestaltung die Schwierigkeiten der Ödipussituation ferngehalten wurden, das an Stelle der engen Eltern-Kind-Bindung von Anbeginn an vorherrschend Gemeinschaftserziehung kennen lernte? Verringern sich hier vielleicht neurotische Entwicklungen oder werden sie gerade durch diese Lebensgestaltung vermehrt? Wir wissen hierüber noch wenig und müssen erst psychoanalytische Beobachtungen in Waisenhäusern und anderen die Familienerziehung ersetzenden Einrichtungen abwarten, ehe wir zu einer bestimmten Stellungnahme gelangen können. Aber ich denke so: Wo die natürliche Gefühlsbindung an die Eltern — und weiterhin speziell an einen Elternteil — zerstört oder vor der Entfaltung unmöglich gemacht wird, dort werden Ersatzpersonen gewählt werden, die an Elternstelle treten. Eine übertragene Ödipussituation wird sich auch hier entwickeln, Eifersucht auch hier wirksam sein. Aber durch die Ungefestigtheit der Beziehungen, durch Mehrheit und Wechsel der Liebesobjekte, durch das in der Gemeinschaftserziehung vermehrte Teilenmüssen, durch die schwerer zu übersehende Anzahl der Ersatzgeschwister, durch all dies entsteht Konfliktsstoff statt Erleichterung. Dem jungen Kinde wird hier ein Zuviel an Verzichtleistung abverlangt, und Enttäuschungen werden vermehrt zur Auswirkung kommen. Angst vor Verlust, bei jedem durch Eigenerleben mehr oder weniger stark in Erscheinung tretend, kann bei diesen Kindern überwertig werden. Anbahnung der Beziehungen von Mensch zu Mensch scheint so gerade durch zu frühe und die Familie ausschaltende Gemeinschaftserziehung erschwert. Das Unterbinden stärkster Gefühlsfestigungen, wie sie

sich nur im engen Kreise entfalten können, dürfte so wohl der Entwicklung eines starken Gemeinschaftsgefühls nicht günstig sein.

Schwerlich wird das frühe Eingliedern in eine vergrößerte Struktur dem Trachten nach Besitz und Macht entgegenwirken. Wir haben es gesehen, daß Habenwollen und Besitzergreifen dem jungen Kinde von Natur eigen zu sein scheinen. Nun ist zu bedenken, wie zwingend in der Masse das Sichdurchsetzenmüssen für das Kind zur Aufgabe wird. Kindern, denen ausgeprägte Persönlichkeitskräfte fehlen und solchen, die unter Hemmungen leiden und die vielleicht aus den erwähnten Übertragungsschwierigkeiten Schaden zogen, für sie alle wird der Kampf um das Geltenkönnen verdoppelt. Da wir verstärkten Eigentumstrieb als Hintergrund unbewußter Sicherungstendenzen erkennen lernten, zweifeln wir nicht, daß die Aufhebung des Eigenbesitzes, wie sie manchen bei der Gemeinschaftserziehung als gegeben erscheint, zu einem besonderen Streben nach Übermacht und Besitz führen kann. Wo im frühen Kinderleben das eigene Haben zu kurz kommt, wird Boden für intensives Habenwollen geschaffen.

Wer jüngere Kinder beobachtet, wird das beziehungsreiche Verhältnis zum persönlichen Besitz nicht übersehen können. Anders das Spiel mit eigener Puppe, anders das immer wieder hervorgenommene eigene Bilderbuch. Eigenes Spielzeug ist Teil von uns selbst. Nicht jedes Spielzeug natürlich, doch aber das, dem unsere tiefsten Phantasien galten. Unser Erleben, unsere Entwicklung wird dem toten Material eingehaucht. Wie eng verknüpft sich die Seele und wahrscheinlich auch das Körpergefühl des Kindes mit einem Spielzeugtier, das ihm jahrelang Begleiter, vielleicht sogar Bettgenosse ist. Welch Unrecht am Kinde, wenn man ihm solche Nähe, solch Zu-ihm-gehören nimmt. Gemeinschaftsbesitz, wie fern ist dies von dem, was dem kleinen Kinde Notwendigkeit und Wunscherfüllung ist. Engste Bindung, wie wir gesehen haben, und engster Ortsbezirk sei Beginn. Kein Leben im vergrößerten Kreise kann das Zurechtfinden mit dem nahen Du ersetzen. Die Menge der Genossen und Führer wird bei der Gemeinschaftserziehung so manchem Kinde ein erdrückendes Alleinsein in der Masse auferlegen. So treten wir für ein allmähliches Hineinwachsen in die größere Gemeinschaft ein, so wie es der nicht zu große Halbtagskindergarten dem Kinde ermöglicht. Zu früher Kindergartenaufenthalt als ganztägiges Muß dürfte aber selbst bei einer dem Ideal nahe kommenden Gestaltung vielfach Gefährdung bedeuten.

Literaturnachweis*

A b r a h a m, Dr. Karl: Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung. Int. Psychoanalytischer Verlag, Wien. 1925.

F e d e r n, Dr. Paul und Dr. Heinrich M e n g: Das psychoanalytische Volksbuch. Hippokrates-Verlag, Stuttgart, 1926.

C o r t e, Dr. Erna und Lucy C o r v i n u s: Entwicklungsgehemmte Kinder in Vorbereitungsklasse und Sonderkindergarten. Quelle und Meyer, Leipzig, 1926.

H e c k e r, Hilde und Dr. Martha M u c h o w: Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Quelle und Meyer, Leipzig, 1927.

K l e i n, M e l a n i e: Eine Kinderentwicklung. Imago, Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften. VII, 3.

—, Zur Frühanalyse, a. a. O., IX, 2.

—, Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. a. a. O. XII, 2/3.

M o n t e s s o r i, Dr. Maria: Mein Handbuch. Julius Hoffmann, Stuttgart, 1922.

P a p p e n h e i m, Prof. Dr. Eugen (herausgegeben von Anna Wiener-Pappenheim): Grundriß der Kleinkinder- und Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbels. L. Oehmigke, Berlin, 1928.

R e i c h, Dr. Wilhelm: Der triebhafte Charakter. Internat. PsA. Verlag, Wien, 1925.

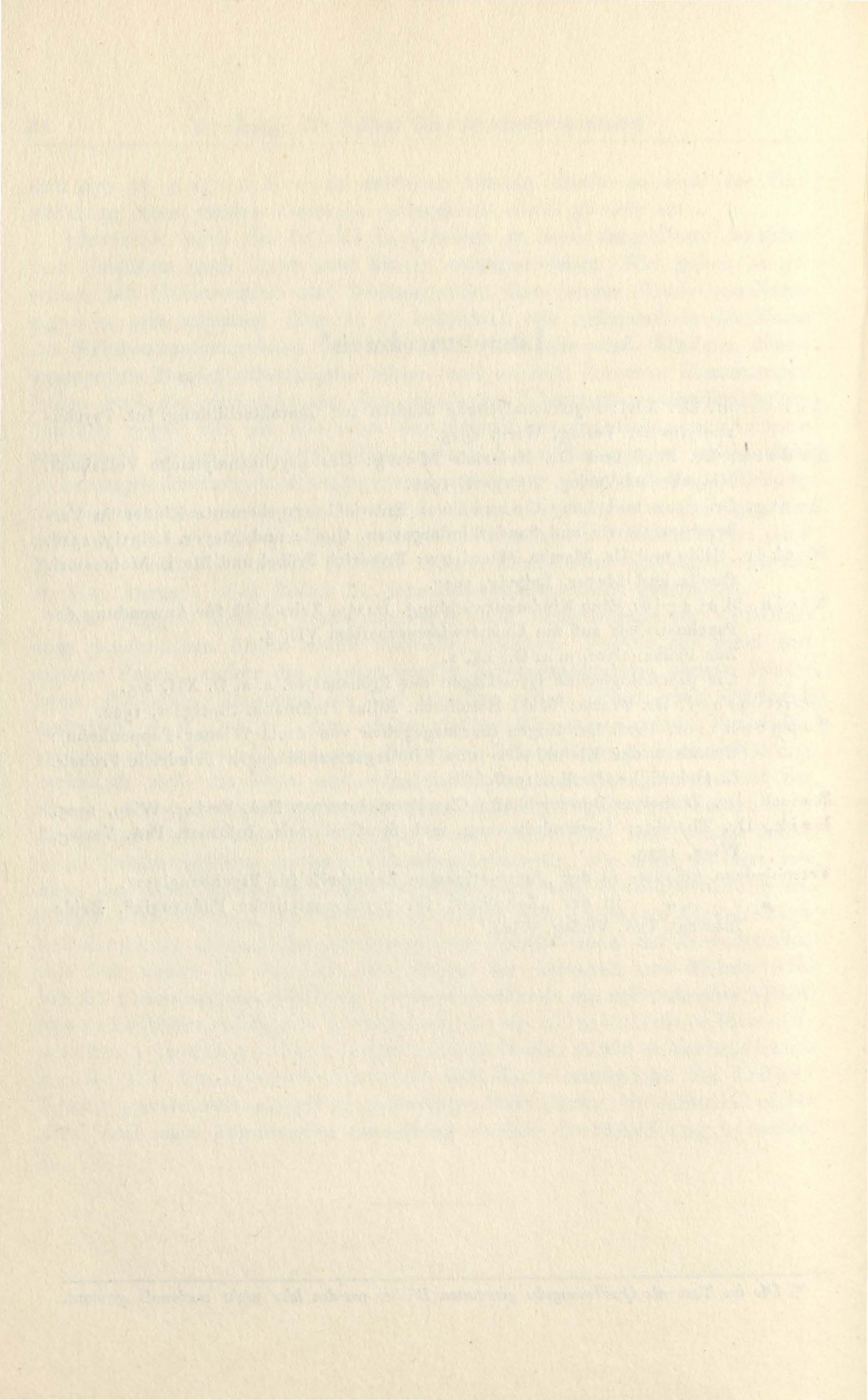
R e i k, Dr. Theodor: Geständniszwang und Strafbedürfnis. Internat. PsA. Verlag, Wien, 1925.

Verschiedene Aufsätze in der „Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse".

„ „ in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik". Beide Internat. PsA. Verlag, Wien.

---

*) *Die im Text als Quellenangabe genannten Bücher wurden hier nicht nochmals genannt.*



Inhaltsverzeichnis

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Der (in Halbleder) gebunden vorliegende III. Jahrgang (Oktober 1928 bis Dezember 1929) enthält u. a. folgende Beiträge:

Achelis: Plattenlaufen
Bernfeld: Selbstmord
Baudouin: Leidvoller Verlust und Regression im Kindesalter
Chadwick: Über Selbstmordphantasien
Denby: Über seelische Rückwirkungen der Gymnastik
Havelock Ellis: Die neue Mutter
Federn: Selbstmordprophylaxe in der Analyse
Feigenbaum: Psychologische Probleme der Kindheit
Fischer: Geschlecht und Übertragung
Anna Freud: Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik
Friedjung: Der Schularzt
Furrer: Eine indirekte Kinderanalyse
Galant: Aus dem Traumleben eines Onanisten
Graber: Realitätsflucht und Weltuntergangsphobie
Heilpern: Beobachtungen über den Vorgang des „Kaufens" bei Kindern
Hitschmann: Ein „geborener" Bildhauer
Hoffmann: Lehrerhaß
Jordan: „Klassenkämpfe" in der Schule
Kalischer: Beobachtungen an einem jungen Verschwender
Landauer: Entweder – oder. Zur Frage des Sichzeigens
Lorand: Der Selbstmord von Miß X
Meng: Zur Psychologie der Nacktkultur
Müller-Braunschweig: Triebleben u. Charakter
Pipal: Beiträge zur kindlichen Schaulust
Petersen: Erziehung der Verwahrlosten
Pfister: Elternfehler
Reich: Wohin führt die Nackterziehung
Reik: Ein Kind betet
Röttger: Eine „Hexe"
Sadger: Kinder und Jugendliche als Verleumder
Scheulen: Über Nacktheit
Schneider: Die Todes- und Selbstmordphantasien Tom Sawyers
Editha Sterba: Nacktheit und Scham
Richard Sterba: Der orale Ursprung des Neides
Tamm: Kurze Analysen von Schülern mit Lese- und Schreibstörungen
Zulliger: Der Wendepunkt in der Analyse eines Zwangslügners

Preis des III. Jahrganges in Halbleder gebunden Mark 16·10

Der gegenwärtig laufende IV. Jahrgang (Januar bis Dezember 1930) veröffentlichte bisher u. a. folgende Beiträge:

Baudouin: Ein Fall von Kleptomanie
Eder: Die ersten fünf Lebensjahre
Fromm: Zur Psychologie der Strafjustiz
Fromm-Reichmann: Zur psychoanalytischen Trieblehre
Else Fuchs: Verweigerte Nahrungsaufnahme
Herta Fuchs: Ein schwieriges Kind
Graber: Aus d. Analyse eines nachtwandelnden Knaben
Homburger: Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse
Kalischer: Aus der heilpädagogischen Anstaltspraxis (I. Jugendliche Verbrecher — II. Phantasien eines angsthysterischen Knaben — III. Erziehungshilfe bei drohender Schizophrenie — IV. Vereinsamung eines Stiefsohnes — V. Aufgaben des analytischen Erziehers in der Anstalt)
Kuhn: Sehnsucht nach der Mutter
Laforgue: Die Mechanismen der Selbstbestrafung und ihr Einfluß auf den Charakter des Kindes
Landauer: Eine „Dirne"
Lewin: Warum Kinder von den Erwachsenen geneckt werden?
Meng: Über Zeugenaussagen und Fehlleistungen
Ada Müller-Braunschweig: Ein Fall von Schattenangst und Fragezwang
Pipal: Der Lehrer im Traume der Kinder
Reiner: Beobachtungen einer Kindergärtnerin
Runge: Primaner Kurt spielt den Prinzen von Homburg
Sadger: Verstehen wir die Liebe unserer Kinder?
Tamm: Prophylaxe und Behandlung der Onanie
Zulliger: Das Gespenst der Bindung

Abonnement des ganzen IV. Jahrganges Mark 10·—

In Vorbereitung befindliche Sonderhefte:

„Menstruation" / „Intellektuelle Hemmungen" / „Strafen"

Weitere Pressestimmen über „Sisyphos" oder: „Die Grenzen der Erziehung" von Siegfried Bernfeld

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien I, In der Börse

EINFÜHRUNG
IN DIE TECHNIK DER
KINDERANALYSE

Von

ANNA FREUD

Zweite, vermehrte Auflage

Geheftet M 2.70, Ganzleinen M 4.—

Inhalt

